



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**A AVALIAÇÃO NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
COURA E MINHO**

Relatório de Atividade Profissional

II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação
Administração e Organização Escolar

Maria da Conceição Marques Rodrigues

Orientador

Professor Doutor Joaquim Machado

Braga, 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**A AVALIAÇÃO NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
COURA E MINHO**

Relatório de Atividade Profissional

**II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação
Administração e Organização Escolar**

Maria da Conceição Marques Rodrigues

Orientador

Professor Doutor Joaquim Machado

Braga, 2013

A meu pai

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Joaquim Machado, meu orientador, em quem confiei, com quem partilhei dúvidas, receios e sucessos e que me aconselhou em cada etapa desta viagem para uma ação renovada.

À Maria, pela amizade de sempre que me impele a tornar-me melhor pessoa e melhor profissional.

Ao Miguel e à Céu, pela cumplicidade demonstrada ao longo da nossa convivência.

À Eduarda, pela inesgotável *paciência* na revisão do manuscrito, atributo de uma amiga sempre presente.

À equipa de autoavaliação, pela relação de autêntico trabalho colaborativo assente nas reflexões conjuntas e nas deliberações partilhadas sobre a ação a desenvolver e as decisões a tomar.

A todos os que, no passado, se cruzaram no meu caminho (alunos, pessoal docente e não docente, pais e encarregados de educação, autarcas e outros membros da comunidade educativa) e que contribuíram significativamente para o mais íntimo da minha maneira de *ser professora* no presente e no futuro.

Por último, à minha família, a quem devo a essência da pessoa que hoje sou.

RESUMO

Nos últimos anos, a problemática da qualidade da Educação em geral e das escolas em particular está no centro das atenções. A avaliação de escola, sobretudo na modalidade de autoavaliação, tem sido objeto de profunda reflexão, evidenciando a preocupação inerente à crescente autonomia da Escola.

No biénio 2010-2012, participámos num projeto de autoavaliação de escola em contexto de formação-ação, facto que realçamos como profissionalmente significativo. Assim, neste Relatório, descrevemos o processo de desenvolvimento de um dispositivo de autoavaliação numa escola pública com educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário.

Os resultados do estudo comprovam que um dispositivo de autoavaliação de escola tem potencialidades para se constituir como um meio de aprendizagem organizativa, capaz de habilitar uma comunidade educativa (pessoal docente e não docente, alunos, pais e encarregados de educação, entre outros) a construir ações coletivas de melhoria e de mobilizar o conhecimento interno da escola necessário para responder, de modo adequado e criativo, às exigências intrínsecas quer da crescente autonomia da escola, quer de uma sociedade em constante mudança.

Palavras-chave: Escola, autonomia, avaliação, autoavaliação, melhoria.

ABSTRACT

In recent years, the quality of Education in general and of schools in particular has become a topic of an increased interest. School evaluation, mainly in its self-evaluation approach, has been the subject of further debate, reflecting a wider concern about school growing autonomy.

In the biennium 2010-2011, we participated in a school self-evaluation project within an investigation-action training, which we emphasize as professionally meaningful. Thus, in this Report, we describe the process of developing a self-evaluation device in a public school offering preschool, and both basic and secondary education.

The main results of this study indicate that a school self-evaluation device has the potential to be a powerful tool for organizational learning, which can empower the different members of an educational community (teaching and non-teaching staff, students, parents, among others) to build collective actions for quality improvement and to mobilize school's inner knowledge required to provide for appropriate and creative answers to the intrinsic demands whether from the school growing autonomy, or from a constantly changing society.

Keywords: School, autonomy, evaluation, self-evaluation, improvement.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	II
RESUMO.....	III
ABSTRACT	IV
INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I.....	11
SER PROFESSOR: UM PERCURSO DE APRENDIZAGEM	11
CAPÍTULO II	20
AUTOAVALIAÇÃO E AUTONOMIA DA ESCOLA	20
1. Avaliação: delimitação de conceitos	21
2. Avaliação institucional das escolas	22
3. Enquadramento histórico-normativo da avaliação das escolas em Portugal.....	26
4. Avaliação externa, avaliação interna e autoavaliação	29
4.1. Avaliação externa.....	30
4.2. Avaliação interna.....	32
4.3. Autoavaliação.....	33
5. Modelos de avaliação institucional	36
5.1. Observatório da Qualidade da Escola	37
5.2. Projeto Qualidade XXI.....	38

5.3. Programa de Avaliação Integrada das Escolas	39
5.4. Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas	40
5.5. Avaliação Externa das Escolas	41
CAPÍTULO III	46
AUTOAVALIAÇÃO DO AECM: DA REGULAÇÃO INTERNA À AUTONOMIA	46
1. A referencialização como prática de investigação e de avaliação	48
2. Experiência de uma démarche de referencialização	50
2.1. Motivações internas para implementação de um dispositivo de autoavaliação	51
2.2. A equipa de autoavaliação da Escola	52
2.3. O amigo crítico	53
2.4. Construção do dispositivo de autoavaliação	54
2.5. Recolha de informação	60
2.6. O relatório de autoavaliação como instrumento de autonomia	63
CONCLUSÃO	64
1. Formação dos atores internos	64
2. Reconhecimento do papel dos atores educativos no processo de autoavaliação	65
3. Desenvolvimento organizacional da Escola	65
4. Comunidade de aprendizagem	66
5. Relação dialógica entre avaliação externa e interna	67
6. Autoavaliação e autoconhecimento profissional	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70

ANEXOS.....	79
Anexo 1 - Percurso Profissional.....	80
Anexo 2 - Caraterização do Agrupamento de Escolas Coura e Minho	84
Anexo 3 - Protocolo de Colaboração com o Projeto de Avaliação em Rede (PAR).....	91
Anexo 4 - Grupo de Focagem	94
Anexo 5 - Relatório da Inspeção Geral da Educação	95
Anexo 6 - Relatório de Autoavaliação	99

INTRODUÇÃO

No âmbito da responsabilidade inerente à crescente autonomia da Escola, o desenvolvimento de uma cultura de avaliação no seio da comunidade educativa afirma-se cada vez mais no quadro das políticas educativas como um instrumento de promoção da melhoria sustentada e da garantia da qualidade da Escola.

O destaque atribuído à avaliação das escolas decorre de duas tendências que marcam a generalidade dos países europeus: a descentralização de meios e a definição de objetivos nacionais e de patamares de resultados escolares (Eurydice, 2004).

Em Portugal, a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, instituiu um sistema de avaliação da educação e do ensino não superior com carácter sistemático e obrigatório. A publicação desta Lei não teve de imediato efeitos significativos na (auto)avaliação das escolas. Só a partir de 2006, as escolas iniciaram processos de autoavaliação impelidas pela avaliação externa, promovida pela Inspeção Geral da Educação (IGE). Esta atividade insere-se num programa de avaliação organizacional e pretende assumir-se como um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas e para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos numa perspetiva reflexiva e de desenvolvimento contínuo.

A avaliação de escolas, nas vertentes externa e interna, justifica-se em última análise pela sua orientação para melhorar as práticas, melhorar o ensino e a aprendizagem, gerar impacto na melhoria dos resultados dos alunos e no processo educativo (Azevedo, 2005: 67; Alaíz *et al.*, 2003: 32). Porém, a autoavaliação é a modalidade que melhor poderá contribuir para o desenvolvimento organizacional da escola, ou seja, para o reforço da profissionalidade e das competências docentes, para a melhoria das práticas de ensino e aprendizagem e para o bem-estar dos elementos da comunidade educativa (Costa, 2007: 229).

Nos últimos anos, temos vindo a assistir à criação de projetos que visam fomentar na escola dispositivos de autoavaliação que funcionem, quer como prestação de contas (Lafond, 1998; MacBeath *et al.*, 2005; Azevedo, 2005), quer como mecanismos de aprendizagem da escola (Santos Guerra, 2001), quer ainda como um instrumento de

promoção da melhoria (Alves, 2003a; Azevedo, 2005; Alves e Correia, 2009; Afonso, 2010a e 2010b).

Neste quadro, participámos, entre o biénio 2010-2012, num projeto de autoavaliação de escola em contexto de formação-ação. Face a esta experiência em que assumimos o papel de coordenadora de uma equipa avaliativa, surgiram outras inquietações que incrementaram o interesse pelas dinâmicas inerentes ao desenvolvimento de um dispositivo de autoavaliação de escola que sirva como um meio de aprendizagem organizativa e pela cultura de avaliação de escola, a qual permite elaborar respostas adequadas e criativas para a resolução de problemas específicos no âmbito da sua autonomia.

Assim nasceu o campo de análise deste Relatório que visa ilustrar um processo marcante na profissionalidade da autora e dar a conhecer o processo de implementação de um dispositivo de autoavaliação numa escola pública com educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário.

O desenho da reflexão tem a pessoa do investigador como principal elemento na aquisição de informação no seio da própria escola, na descrição, na análise e na interpretação dos dados do processo de autoavaliação e do seu contexto. Ao adotarmos uma perspetiva multidimensional que liberta a voz dos protagonistas e que foge aos ditames de uma autoavaliação exclusivamente focada nos resultados, mantemo-nos fiéis a uma visão integrada e holística da avaliação (Santos Guerra, 2001, 104-106), colocando-a ao serviço das decisões que melhorem todas as variáveis do ensino e da aprendizagem.

Neste sentido, privilegiamos a abordagem interpretativa na exploração da realidade escolar, combinamos procedimentos diversos e cruzamos fontes e olhares de forma a desocultar perspetivas divergentes, a articular distintas linhas de compreensão e a ancorar as recomendações de reestruturação.

O presente Relatório encontra-se estruturado em três capítulos. No capítulo I - *Ser Professor: um percurso de aprendizagem* - iniciamos uma incursão na história de vida do investigador, articulando uma reflexão centrada na pessoa do professor com as suas práticas de ensino e na forma como foi evoluindo ao longo da sua carreira.

No capítulo II – *Autoavaliação e autonomia da Escola* - apresentamos os traços mais distintivos de algumas abordagens teórico-concetuais que enformam o nosso estudo. Prestamos especial atenção à avaliação institucional, ao percurso da avaliação de escolas em Portugal, às modalidades de avaliação externa, de avaliação interna e de autoavaliação. A terminar, reportamo-nos a alguns programas e modelos de avaliação de escolas desenvolvidos no nosso país.

O capítulo III é totalmente dedicado à *Autoavaliação do Agrupamento de Escolas* em que a autora trabalha e é coordenadora da equipa de autoavaliação. Nele começamos por fazer uma abordagem sumária à referencialização enquanto metodologia a utilizar na condução de todo o processo para, de seguida, nos determos na descrição detalhada das dinâmicas intrínsecas à operacionalização de um dispositivo de autoavaliação de escola - estrutura do dispositivo e fases do processo de construção do referencial. Justificamos, ainda, as opções metodológicas, relatando os procedimentos efetuados para a recolha e a análise dos dados.

Encerramos este trabalho com uma síntese conclusiva sobre os resultados obtidos em função dos objetivos traçados, realçamos algumas questões levantadas na nossa análise e elaboramos uma última reflexão sobre as implicações de todo o processo de investigação no nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Como Huberman (2007:59), estamos cientes de que trabalhamos o mais objetivamente possível com os dados, que são, para o melhor e para o pior, o fruto de uma subjetividade rica e complexa.

CAPÍTULO I

SER PROFESSOR: UM PERCURSO DE APRENDIZAGEM

Inspirada no ciclo de vida profissional dos professores (Huberman, 2007), procuro compreender através da reconstrução da minha história de vida como evoluiu a pessoa que hoje é professora, ao longo da idade e com a profissão, refletindo sobre o desenrolar da minha vida pessoal e profissional (anexo 1), na relação com outros intervenientes diretos do ato educativo, na relação com o saber e na relação comigo mesma.

A escrita desta narrativa, ilustrada com exemplos das minhas práticas educativas e fundamentada com excertos de vários documentos do meu percurso profissional, desenvolve-se em torno de três eixos centrais: a escolha da profissão, a construção da identidade profissional e a (re)construção dos saberes profissionais.

A vontade de me tornar professora assumiu, desde cedo, contornos de vocação, condicionando o futuro do meu projeto pessoal de vida. Das brincadeiras de infância, recordo, com nitidez, a minha preferida: a representação do papel de professora perante um grupo de alunos imaginários. O fascínio pela profissão foi ganhando consistência à medida que crescia a motivação intrínseca, alicerçada nas representações positivas do que é ser-se professor. No decurso da minha passagem pelo sistema educativo, enquanto aluna, tive a oportunidade de observar um elevado número de professores que, gradualmente, me ajudaram a construir o perfil do tipo ideal de professor e a identificar as características distintivas do não professor. Formosinho (2009) refere-se ao desempenho do ofício de aluno como uma etapa da formação prática dos professores, porquanto a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência e, por isso, todos os futuros professores têm no seu longo currículo discente uma aprendizagem de que emergem teorias e representações acerca do que é ser professor.

Ao terminar o 12º ano de escolaridade, senti alguma incerteza e insegurança na tomada de decisão relativa à escolha do curso a prosseguir no ensino superior, apenas

no que respeita ao nível de ensino e à faixa etária dos alunos com os quais gostaria de trabalhar no futuro. Proveniente de uma família alargada, sempre gostei de crianças. Alguns familiares e amigos mais próximos estavam convictos de que eu enveredaria pelo Magistério Primário, mas a opção pelo Curso de Línguas e Literaturas Modernas (variante Inglês e Alemão) foi livre e consciente, tendo como base a influência que as línguas estrangeiras foram exercendo ao longo do meu percurso escolar.

A formação inicial, que teve a duração de 4 anos, foi vivida na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), onde assimilei conhecimentos científicos que me prepararam no quadro da formação científica específica. Na época, a Faculdade não estava direccionada para a formação de professores. Mais tarde, percebi que este modelo padecia de algumas fragilidades. O conhecimento científico, de per si, não assegura uma ação profissional competente. O exercício da profissão docente tem subjacente um saber multidimensional que exige o desenvolvimento de competências em diferentes áreas. A inexistência de conhecimento pedagógico do conteúdo e de uma prática pedagógica no currículo do curso revelar-se-iam uma lacuna na minha formação inicial. No entanto, nesta conceção clássica, o domínio científico assumia um papel preponderante, sendo o professor, antes de tudo, o transmissor de saberes disciplinares. O professor competente tinha que dominar o conhecimento dos conteúdos e o conhecimento do curriculum, tornando-se no especialista de uma determinada matéria disciplinar/disciplina científica.

O primeiro contacto com a atividade profissional e a realidade educativa ocorreu em 1983 na Escola Secundária de Alcaides de Faria, em Barcelos. Comecei a minha carreira com uma bagagem de pressupostos, crenças e valores implícitos e não articulados sobre o contexto social de escolarização – o que pensam e como agem os outros professores, o que significa ser bom professor (Zeichner e Liston, 1993).

No funcionamento quotidiano da escola, o clima de trabalho não convidava à confiança das dificuldades nem à partilha de problemas. Impunha-se a esta professora inexperiente que rapidamente transmitisse uma imagem pública de domínio da situação e de competência profissional que facilitasse a sua integração no corpo profissional.

Perante a necessidade de construir respostas urgentes e adequadas para as situações complexas com que diariamente me deparava na relação direta com os alunos na sala de aula, refugiei-me nos saberes que dominava e/ou que eram veiculados pelos

manuais e programas, ajustando o meu papel de professora a objetivos superiormente determinados ou à orientação dominante na escola. Socorri-me também de experiências vividas como aluna, reatualizando esquemas de atuação que me proporcionaram a coerência e a tranquilidade necessárias para enfrentar as dificuldades e os constrangimentos de uma profissão cujas competências pedagógicas ainda não dominava. As problemáticas que revelam a necessidade de recorrer às representações demonstram bem a sua importância na profissionalização dos professores onde elas intervêm, quer ao nível pedagógico, no processo de construção de competências, quer ao nível sociológico ou psicossociológico, na construção da identidade profissional (Ndiaye, 2003).

A preocupação em manter o rigoroso controlo do grupo no espaço da sala de aula, a excessiva produção de materiais pedagógicos e o recurso constante aos equipamentos audiovisuais foram denominadores comuns nesta etapa. A atividade letiva centrava-se na pessoa do professor que geria escrupulosamente o seu plano de aula. Tudo girava ao meu ritmo.

Ainda no início de carreira, o sistema de colocação de professores foi responsável não só pela minha deslocação de escola e de localidade, como também de nível de ensino. Ano após ano, a instabilidade e a insegurança geradas pela profissão apuraram o meu sentido de *sobrevivência*; contudo, os primeiros tempos de profissão foram simultaneamente períodos de enorme expectativa e de grandes desafios, contribuindo para modelar a minha identidade profissional. Como refere Huberman (2007), o aspeto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional.

Em 1985, decidi concorrer para os Açores. Sentia necessidade de conhecer novas realidades, descobrir e/ou desenvolver novas competências profissionais e, sobretudo, precisava de me (re)descobrir. Foi, pois, com grande entusiasmo que recebi a notícia da minha colocação na Escola Secundária de Antero de Quental, em Ponta Delgada, ilha de S. Miguel. O ano letivo de 1985-1986 foi marcado por grandes mudanças: a nível pessoal, fui trabalhar longe de familiares e de amigos, fora da minha zona de conforto; a nível profissional, este novo contexto de trabalho possibilitou-me a

vivência de novas experiências que me ajudaram a crescer como professora e a construir a minha própria identidade profissional. A relação de proximidade com os meus alunos fazia com que me interessasse pela história de vida de cada um deles, no sentido de melhor os compreender para os poder ajudar a ter sucesso. O voluntarismo e o missionarismo evidenciados nas inúmeras aulas suplementares dirigidas aos alunos com dificuldades acentuaram o sentido social presente na profissão.

Destes primeiros anos de trabalho, permanecem vivas as memórias de uma vivência afetiva muito gratificante que moldaram a confiança da professora que fui com reflexos na professora que sou. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (Nóvoa, 2007:17).

No desbravar do caminho para a afirmação da vocação, o sonho mantinha acesa a chama que validava o investimento pessoal no desempenho da profissão. E se a experiência adquirida desdramatizava o sucessivo confronto com diferentes públicos e a adaptação a diferentes organizações de escola, a apropriação das diversas competências profissionais permitia-me apreciar criticamente o que fazia e como o fazia, reajustando as formas de ver e de (inter)agir. Mais do que uma especialista de conteúdo, aprendi a ser uma fomentadora da curiosidade do aluno, ajudando-o a descobrir e a construir respostas divergentes, em situação problemática (Day, 2001). Na prossecução de padrões de referência como a justiça, a equidade, a transparência, o rigor metodológico e ético, procurei compreender melhor as questões relacionadas com as práticas de avaliação como melhoria das aprendizagens dos alunos. Por outras palavras, uma avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar (Perrenoud, 1993).

A filiação na Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), a frequência de inúmeras ações de formação contínua e a leitura de livros de referência na área da educação ajudaram-me a colmatar a necessidade de informação específica para apoiar as minhas práticas de forma pertinente e adequada, favorecendo o processo de desenvolvimento profissional harmonioso. A construção de significados e de sentidos sobre a profissão ia-se processando, progressiva e continuamente, no contacto com a realidade educativa.

Em 1990, quando lecionava na Escola C+S de Vila Nova de Cerveira, fui selecionada para realizar a Profissionalização em Serviço sob responsabilidade da Universidade Aberta. De acordo com o disposto nos números 2 e 3 do artigo 6º do Decreto-Lei nº287/88, de 19 de Agosto, a componente de formação de ciências da educação, integrada no 1.º ano da profissionalização em serviço,

desenvolve-se por módulos genericamente correspondentes às áreas da Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e Organização Escolar, Desenvolvimento Curricular e Didática Específica e Tecnologia Educativa. Os módulos, de natureza teórico-prática, tomarão como referência situações concretas, comuns à experiência dos docentes em formação, numa perspectiva de análise do processo ensino-aprendizagem, visando a obtenção de fundamentos, técnicas e conceitos que esclareçam e apoiem a prática docente.

Os diversos módulos difundidos em regime de formação à distância constituíram espaços de formação formal que me possibilitaram repensar a ação. Ao fim de 6 anos de experiência profissional, sentia-me segura para fazer críticas ou comparações e propor alternativas, confrontando o discurso teórico com a prática acumulada. Foi um ano propício à (re)definição de opções pedagógicas e à reestruturação do meu percurso profissional, revitalizando a minha função como professora.

A segurança decorrente da efetivação na Escola C+S de Vila Nova de Cerveira despertou em mim novos sentimentos de autonomia e de reconhecimento da identidade profissional que se traduziram numa mais forte afirmação do *eu* e num maior investimento pessoal, com particular incidência na diversificação do trabalho e na procura de dimensões mais criativas e enriquecedoras para as atividades do quotidiano. A progressiva maturação profissional evidenciava-se no sentimento de confiança crescente no plano pedagógico, nas relações com os alunos, com os pares, com o conhecimento e com a própria profissão.

Nesta época, desenvolvia um trabalho intenso, acumulando funções numa escola profissional vizinha. A minha passagem pela Escola Tecnológica, Artística e Profissional de Caminha satisfazia as minhas necessidades de afirmação e de expansão fora do ensino regular, resultando numa experiência enriquecedora pelas aprendizagens significativas, nomeadamente ao nível da diversificação de material didático, dos modos de avaliação e da gestão das aulas, que me ajudaram a crescer como pessoa e a definir-me como profissional.

A permanência no quadro da Escola C+S de Caminha fez-me descobrir no espaço escolar áreas de desenvolvimento de novas vias de aprofundamento da profissão, quer através do envolvimento e da participação em projetos inovadores, quer através do desempenho de outros cargos de gestão intermédia e do topo. A criação do Clube de Alemão foi, simultaneamente, uma oportunidade e um desafio: oportunidade de assumir um papel fundamental na ocupação formativa e recreativa dos tempos livres dos jovens, proporcionando vivências que criem sentimentos de pertença e sejam fonte de estabilidade emocional; desafio pela possibilidade de explorar o lado criativo e inovador através da organização de ações que visam melhorar o conhecimento sobre os países de expressão alemã nos seus variados aspetos: linguísticos, geográficos, históricos, culturais e económicos – *Landeskunde*.

Em Outubro de 1999, fui admitida no Mestrado em Administração e Planificação da Educação, ministrado pela Universidade Portucalense, no Porto. No âmbito da responsabilidade inerente ao desempenho do cargo de vice-presidente do conselho executivo da Escola EB 2,3/S de Caminha, a reflexão teórica desenvolvida no 1º ano da parte curricular do Mestrado traduziu-se num processo de (re)valorização pessoal e de reestruturação do meu percurso profissional, potencializando o saber e a experiência, promovendo a (re)descoberta de facetas pessoais esquecidas e fortalecendo o sentido da profissão que me faz persistir na defesa dos meus projetos. Aprendi a dar mais valor à construção do conhecimento em contextos específicos e a fundamentar melhor a tomada de decisão com base na investigação científica sobre Educação. Em cada uma das unidades curriculares, fui-me apropriando de inúmeros conceitos, diversificando os interesses e perspetivando a minha vida profissional com novos sentidos.

Retirando hoje da prateleira os trabalhos apresentados no âmbito das várias disciplinas, examino-os com o olhar crítico que o distanciamento no tempo nos permite. Da sua leitura, destaco algumas reflexões interessantes sobre as diferentes temáticas abordadas, fruto duma bagagem de conhecimento e de experiência adquiridos ao longo da minha prática profissional e dos processos de formação, com especial relevo para as aprendizagens significativas adquiridas nas diferentes unidades curriculares no decurso deste Mestrado.

Não posso deixar de realçar a riqueza e o impacto que a realização destes trabalhos teve na minha trajetória profissional. O valor da parte curricular do curso reside, indubitavelmente, nas várias oportunidades de construir conhecimento profissional, quer através dos momentos de reflexão, quer através do uso dos conceitos teóricos como instrumentos ao serviço de uma melhor compreensão da ação e de aprofundamento do saber profissional.

Infelizmente, por motivos vários, a frequência do 2º ano foi sendo sempre adiada. Acontecimentos da vida familiar geraram uma “crise” existencial efetiva face à prossecução da carreira (Huberman, 2007). Foi tempo de fazer um balanço da minha vida pessoal, de questionar os objetivos e os ideais da minha vida profissional, mas nunca encarei a hipótese de seguir outro percurso.

Em 2002, fui convidada pela Agência Nacional para os Programas Comunitários Sócrates e Leonardo Da Vinci em Portugal para participar num seminário de contacto, em Graz, na Áustria. Com esta iniciativa, a Agência Nacional procura apoiar qualquer potencial instituição elegível ao Programa Comenius, facilitando o conhecimento entre os parceiros institucionais através de reuniões de trabalho, com o objetivo de preparar um formulário de candidatura para o desenvolvimento de um projeto/parceria. Lembrome que foi mais por pressão da Presidente do Conselho Executivo da minha escola do que por interesse e motivação da minha parte que aceitei o convite. Estava longe de prever as consequências daquele encontro. Regressei com a vontade de implementar uma parceria multilateral com escolas de outros países da União Europeia. Durante três anos, o projeto de desenvolvimento escolar que envolveu a EB 2,3/ de Caminha, Portugal, a *Geschwister-Scholl Realschule*, de Mannheim, Alemanha, e a *Höhere Bundeslehranstalt für Wirtschaftliche Berufe*, de Viena, Áustria, constituiu um desafio inovador com implicações na reconstrução da minha identidade como profissional reflexiva. O projeto subordinado ao tema *Gestão de Qualidade para Otimização das Escolas* visava contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e reforçar a dimensão europeia da Educação, através da análise comparativa de práticas e de métodos inovadores de gestão dos estabelecimentos de ensino; do incentivo à cooperação e ao intercâmbio entre as escolas participantes; da inovação em matéria de métodos pedagógicos e materiais didáticos e da promoção de iniciativas educativas interculturais. A partilha de experiências estimulou toda a equipa a analisar, a comparar e (re)estruturar as suas práticas pedagógicas, remetendo-nos para um processo de

descoberta e de reflexão, que nos permitiu desenvolver, através do intercâmbio e da colaboração, competências para coletivamente resolvermos, de forma criativa, os nossos problemas. No decurso do projeto, as práticas participativas de avaliação favoreceram a condução refletida da ação, contribuindo para a criação de uma dinâmica interativa e integradora dos pontos de vista e dos interesses dos diferentes parceiros.

Importa, ainda, reconhecer que o trabalho desenvolvido no âmbito desta parceria esteve na génese dos inquéritos aplicados a toda comunidade educativa aquando da construção do primeiro Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Coura e Minho.

Mais recentemente, a frequência de ações de formação contínua mais diretamente ligadas à liderança e à autonomia das escolas tornou-me consciente de que o desenvolvimento de uma cultura de avaliação no seio da comunidade educativa se afirma cada vez mais, no quadro das políticas educativas, como um instrumento de promoção da eficácia, da melhoria sustentada e da garantia da qualidade da Escola. É possível ver nesta perspetiva as potencialidades da avaliação de escola que, como afirma Santos Guerra (2001), pode ser um “caminho para a aprendizagem”, particularmente quando emerge da iniciativa e quando é promovida pelos próprios atores da comunidade educativa.

Colocando o enfoque na necessidade da Escola conceber um dispositivo de autoavaliação ao serviço da comunidade educativa, o Agrupamento de Escolas Coura e Minho passou a integrar, desde 2010, o Projeto de Avaliação em Rede (PAR), coordenado pela Universidade do Minho.

Coube-me presidir à EquiPAR do Agrupamento, constituída numa primeira fase por um grupo de três docentes que frequentaram uma Oficina de Formação para implementação do dispositivo de autoavaliação. No âmbito deste modelo, privilegia-se o uso da referencialização como metodologia que favorece a leitura da realidade escolar através da construção e da operacionalização de um sistema de referências. Da seleção e explicitação dos referentes, da especificação dos critérios e respetivos indicadores emerge a singularidade de cada referencial, no sentido de que reflete as necessidades e as exigências próprias do contexto particular em que a Escola se insere e que a distingue de todas as outras.

O desenvolvimento do projeto é acompanhado e monitorizado por um Amigo Crítico, da Equipa de Coordenação PAR, que intervém em momentos decisivos, apoiando e orientando a equipa de autoavaliação da escola na identificação dos problemas, na antecipação de possíveis riscos e na reflexão sobre o processo.

Durante as sessões da Oficina de Formação, foi confirmada a pertinência do desenvolvimento de um dispositivo de autoavaliação da escola pelo incentivo ao envolvimento efetivo dos diferentes atores da comunidade educativa e à promoção do trabalho colaborativo. Uma vez que estes agentes internos têm um profundo conhecimento da realidade educativa e são os principais dinamizadores da sua melhoria, vale a pena reforçar o papel da Escola na sua avaliação. É fundamental que a autoavaliação da Escola seja assumida por aqueles que verdadeiramente a conhecem e que mais facilmente podem potenciar e definir a melhoria desejada. Cabe aos vários atores da comunidade educativa assumir a importância da autoavaliação enquanto exercício coletivo baseado no desenvolvimento profissional e na responsabilização social (Alaíz *et al.*, 2003). Quanto maior o esforço coletivo investido no processo, maior o retorno ao nível do desenvolvimento de ações coletivas e da melhoria do desempenho organizacional da escola

Ainda existe um longo caminho a percorrer, mas importa sublinhar que esta experiência na equiPAR muito contribuiu para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. O meu argumento principal para defender o envolvimento das escolas na sua autoavaliação é o reforço do profissionalismo (Simons, 1993). A constante interação entre a dimensão reflexiva e a dimensão prática conduz à aquisição de aprendizagens significativas, habilitando-nos para o desenvolvimento de um dispositivo de autoavaliação específico e adequado ao contexto do nosso Agrupamento. Uma autoavaliação que permite passar da informação ao conhecimento e do conhecimento à ação serve o propósito da Escola que antevê nesta estratégia um meio de desenvolvimento de uma organização aprendente, capaz de aumentar a sua capacidade de autorregulação e de autonomia enquanto motor de melhoria da Escola.

CAPÍTULO II

AUTOAVALIAÇÃO E AUTONOMIA DA ESCOLA

Neste capítulo, apresentamos uma breve síntese dos traços mais distintivos de algumas abordagens teórico-concetuais para a análise da avaliação em educação. Tratamos, ainda, as modalidades de avaliação externa, de avaliação interna e de autoavaliação, bem como as funções reguladora e emancipatória da avaliação, procurando compreender a posição assumida por autores que mais recentemente procederam a investigações neste campo.

Como advoga Tuckman (2002), ambicionámos utilizar duas dimensões para avaliar a revisão crítica da literatura: a qualidade e a exatidão técnica, alicerçada no rigor, na objetividade e na honestidade intelectual.

A avaliação ocupa lugar de destaque no debate atual, recaindo sobre ela um conjunto enorme de expetativas políticas, sociais e educativas. A melhoria da qualidade dos sistemas de ensino e de educação é uma preocupação fulcral das políticas educativas contemporâneas, conduzindo à conceção e implementação de uma grande variedade de procedimentos ou instâncias de avaliação, de formas e estruturas variadas, que prosseguem objetivos diferenciados (Coelho *et al.*, 2008). Avaliam-se alunos, professores, programas, políticas e escolas, de tal forma que temos vindo a assistir a uma verdadeira obsessão avaliativa (Afonso, 2002c:32), tanto por parte da administração central, como da sociedade civil em geral.

Em Portugal, a escola, enquanto organização, tornou-se, nos últimos tempos, um dos objetos de estudo mais dissecados pelos investigadores educacionais (Formosinho, 1987; Nóvoa, 1992; Lima, 1992; Barroso, 1996). O conhecimento de diferentes pressupostos e posicionamentos teóricos, traduzidos em diversas perspetivas e imagens organizacionais, permitirão uma visão mais holística da escola (Costa, 1996:7-8). Em todo o caso, vale lembrar a enorme complexidade que caracteriza a organização escolar, percebida como um espaço onde se atualizam relações de poder, de conflito e de

negociação e um lugar onde se expressam interesses e perspectivas divergentes e objetivos frequentemente não consensuais (Afonso, 2001:26).

1. Avaliação: delimitação de conceitos

O conceito de avaliação encerra múltiplos sentidos, tendo em conta o objeto ou a natureza social da organização a considerar, tornando-se a sua definição dependente do autor, da época e da abordagem teórica em causa. Todavia, existe alguma consensualidade quanto a considerar a avaliação como uma atividade complexa, essencial e transversal a todas as atividades, objetos ou projetos, para que estes sejam reconhecidos como credíveis, validados e aceites universalmente (Alaíz *et al.*, 2003:9).

No sentido dado por Tyler (1942), avaliar é valorar os resultados por referência aos objetivos inicialmente traçados, para que, no final, se possa proceder à sua comparação quantitativa. A avaliação educacional é o processo de determinação da extensão com que os objetivos educacionais se realizam.

Hadji (1994) remete a avaliação para três vetores essenciais: verificar a presença de algo esperado inicialmente (saber, conhecimento, competência); situar a coisa esperada (indivíduo, escola, projeto) relativamente a uma norma e/ou critério; e julgar, atribuindo um determinado valor a partir de uma escala definida (balanços, reflexões, intenções). Nesta linha, a avaliação é um ato pelo qual se formula um juízo de valor, incidindo em algo ou num objeto a avaliar e tendo em conta a relação entre duas espécies de dados: os dados da ordem do facto em si, que dizem respeito ao objeto real a avaliar, e os dados da ordem do ideal, que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projetos que se aplicam ao mesmo objeto (1994:31). A avaliação consiste, basicamente, numa relação entre dois elementos: o referido, aquilo que existe (um determinado comportamento, uma determinada realidade) e o referente, aquilo que é esperado (um modelo de comportamento, uma situação ideal).

Figari (1996) introduz o conceito de refencialização no processo de avaliação, dando especial relevo à obrigatoriedade da construção de um sistema de referências relativamente ao objeto (ou à situação) a avaliar.

Na esteira de autores como Stufflebeam (1978), Cardinet (1986), De Ketele (1991), Pacheco (2002), Alaíz *et al.* (2003) e Scheerens (2004), o juízo de valor produzido no ato de avaliar pode assistir na tomada de decisão.

A avaliação é um processo que consiste em recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis, e de examinar o grau de adequação entre este conjunto de informações e um conjunto de critérios escolhidos adequadamente com vista a fundamentar a tomada de decisão (De Ketele, 1991, *cit in* Correia, 2011:36).

Segundo Melo (2009:63), a avaliação é o processo de determinação do mérito e do valor de algo.

Esta pluralidade de concepções sobre a avaliação leva-nos a valorizar o próprio conceito, reconhecendo que a avaliação é um termo complexo e também controverso, que deve ser estudada nas dimensões científico-técnica e sociopolítica, porque avaliar envolve processos técnicos que se justificam teoricamente e prende-se com raízes políticas que a determinam (Pacheco, 1995:63).

2. Avaliação institucional das escolas

Há muito que a avaliação educacional passou a fazer parte do discurso e das ações de políticas nacionais e internacionais, acompanhando, nas últimas décadas, a crescente evolução e consolidação da autonomia, gestão e administração das escolas. Seja por razões sociais, políticas, económicas, culturais ou outras, a avaliação é hoje um instrumento indispensável ao sucesso da gestão educacional.

Tendo em consideração os diferentes pressupostos e posicionamentos teóricos (Hadji, 1994; Figari, 1996; Azevedo, 2002; Alves, 2004; Costa, 2007; Santos Guerra, 2002a; Sá, 2009), partimos da concepção de que a avaliação da escola enquanto organização é uma realidade pluridimensional, polifacetada e muito complexa.

O conceito de avaliação associado à verificação dos objetivos de um programa educacional começou a estruturar-se, na década de 40, a partir dos trabalhos de Tyler. Entendida como processo de determinação da extensão com que os objetivos educacionais se realizam, a avaliação assume, à luz desta perspetiva, um caráter de “controlo externo e não necessita de explicitar, questionar, fundamentar ou justificar o

‘referencial de avaliação’, estabelecido e imposto autoritariamente pelas hierarquias administrativas” (Rodrigues, 1995: 98).

A expressão avaliação institucional das escolas, vulgo avaliação das escolas, ganha visibilidade ao longo da década de noventa, assumindo um papel preponderante nas políticas educativas devido às mudanças introduzidas pelo Estado nos sistemas educativos, os quais, de uma regulação burocrática e centralizada, evoluíram para uma lógica mercantil e para um estado avaliador (Afonso, 1998a, 1999, 2001 e 2002c; Barroso, 2003 e 2005; Bolívar, 2006). O Estado adotou um *ethos* competitivo, [...] passando a admitir uma lógica de mercado com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada cuja ênfase é posta nos resultados ou produtos dos sistemas educativos (Afonso, 1998a:74).

A nível político, a avaliação educacional é entendida, pelos conservadores, como um instrumento de controlo administrativo e pedagógico ao serviço de sistemas políticos autoritários; pelos liberais, como um instrumento de seleção pelo mérito, centrando-se, na mesma lógica de regulação, em questões como a produtividade e a prestação de contas; e, pelos mais progressistas, como instrumento de exercício da democracia participativa e de desenvolvimento pessoal e coletivo, numa lógica mais emancipatória associada à promoção de aprendizagens críticas e reflexivas e à melhoria dos programas e dos projetos educativos (Afonso, 2002c:31-32).

Costa e Ventura (2002:106-107) identificam, por sua vez, sete razões para a crescente notoriedade da avaliação educacional: (i) maior visibilidade e especificidade das organizações escolares, concebida a escola como unidade organizacional com identidade própria e localmente bem identificada (ii) autonomia crescente dos estabelecimentos de ensino, pelo desejo da escola de se constituir como espaço autónomo e diferenciado dos demais; (iii) pressão pública das lógicas de mercado, exigindo-se a prestação de contas e a responsabilidade social; (iv) contração dos recursos financeiros, pelo controlo e racionalidade na utilização dos bens públicos; (v) controlo e regulação dos sistemas educativos, implicando processos de acompanhamento e pilotagem da ação das escolas; (vi) estratégias de marketing e de promoção da escola, apresentadas numa lógica de política de mercado em que os processos de avaliação têm um papel preponderante; (vii) melhoria e desenvolvimento organizacional das escolas, como finalidade do processo avaliativo. A identificação dos

pontos fortes e fracos permite catalisar planos e ações estratégicas com o objetivo de uma melhoria contínua.

Clímaco (2002:63) apresenta três grandes forças que têm estimulado o interesse pela avaliação da escola quer a nível político, quer a nível científico: (i) a pressão para melhorar o serviço educativo, em que se exige à escola que prepare os seus alunos para responderem às solicitações da sociedade, garantindo-lhes melhor qualidade de vida e melhor ajuste às necessidades económicas e ao desenvolvimento social; (ii) a reorganização da administração, resultante de políticas de descentralização e de autonomia das escolas, conduzindo a escola à prestação de contas; (iii) os contributos da investigação sobre a eficácia escolar, atribuindo à avaliação um mecanismo regulador de eficácia do objeto a avaliar, a escola.

Nóvoa, citado por Alves (2003:327), identifica duas tendências determinantes para o desenvolvimento da investigação nesta área: a primeira, a de progressivamente se passar de uma pedagogia centrada no aluno para uma pedagogia centrada na Escola; a segunda, a das reformas estruturais se esbaterem, investindo-se antes na reforma da Escola.

Também para Azevedo (2005:16), a escola faz parte de um nó de uma rede escolar e social, pelo que a sua avaliação é complementar à avaliação de outros níveis dessa rede, ou seja, dos alunos, dos profissionais, da administração educacional, das medidas de política. O autor afirma que o destaque atribuído à avaliação das escolas decorre de duas tendências que marcam a generalidade dos países europeus, a saber, a descentralização de meios e a definição de objetivos nacionais e de patamares de resultados escolares (Eurydice, 2004), apresentando os seguintes argumentos: (i) instrumento de responsabilidade e de apoio à tomada de decisão e à prestação de contas dentro do presente quadro de crescente autonomia; (ii) fonte de informação e de controlo social da educação que emerge entre uma lógica de mercado e uma lógica de cidadania; (iii) conceção da escola como uma unidade básica de mudança; (iv) necessidade de um maior escrutínio da eficiência dos serviços educativos decorrente dos limites dos recursos financeiros públicos (v) instrumento decisivo nos processos de melhoria e de estratégia de desenvolvimento, tornando-se a escola numa organização aprendente; (vi) necessidade de dar resposta a múltiplas solicitações sociais; (vii) necessidade de revitalizar a imagem da escola perante a opinião pública; (viii)

diminuição do abandono escolar e promoção da escola para todos; (ix) reforço do profissionalismo docente e desenvolvimento da ética profissional. O autor apresenta uma ideia de avaliação da escola como um processo contínuo e essencial para se alcançar a melhoria do sistema educativo. A avaliação das escolas é específica da própria escola, não podendo deixar de ser conforme e de adaptar o seu enquadramento às avaliações dos seus atores, às práticas e estratégias pedagógicas, aos projetos curriculares ou a qualquer outra política adotada na escola.

Conforme o peso de cada um dos fatores e a interação entre eles, teremos uma avaliação mais interna ou externa, mais formativa ou sumativa, qualitativa ou quantitativa, com a tónica no processo ou nos resultados (Azevedo, 2005:22).

Afonso (2000), citado por Alaíz *et al* (2003:17), refere que as políticas de reforço da avaliação das escolas vêm necessariamente em paralelo com as políticas de promoção da autonomia. Também Alves e Correia (2008) atribuem o interesse pela avaliação a dois fatores que se encontram interligados: a crescente autonomia da escola e a constante mudança da sociedade.

A avaliação da escola visa, em última análise, impulsionar ações de melhoria do seu funcionamento e dos seus resultados.

A avaliação das escolas é um instrumento de política educativa que colabora no esforço global de melhoria da educação, entendida esta melhoria como um processo contínuo de elevação das aprendizagens dos alunos e dos resultados escolares (Marques *et al.*, 2008:4). Neste contexto, a informação gerada pela avaliação das escolas tem que contribuir para a regulação do sistema.

Em síntese, a avaliação institucional, enquanto forma específica de avaliação do trabalho das escolas no seu todo (nas dimensões de provimento, financiamento, organização, gestão, recursos materiais e humanos, projeto educativo, oportunidades de melhoria, constrangimentos, motivações, práticas docentes e discentes, envolvimento de pais e outros parceiros da comunidade, comportamentos, programações, objetivos e resultados académicos, cívicos e educativos ...), pode ser um instrumento importante de democratização, de conhecimento e de desenvolvimento emancipatório (Afonso, 2010b:358).

Avaliar a escola é, hoje, de facto, uma missão de toda a comunidade educativa mais do que uma missão da escola.

3. Enquadramento histórico-normativo da avaliação das escolas em Portugal

A avaliação das escolas adquiriu, a partir dos anos 80, um papel preponderante nas políticas educativas. Do ponto de vista do Estado, a avaliação institucional cumpre duas funções básicas: a primeira, reforça o controlo do que se ensina e como se ensina nas escolas públicas; a segunda, promove a competitividade entre as escolas ou entre as escolas públicas e privadas (Afonso, 2001 e 2002c).

A avaliação das organizações educativas em Portugal está prevista, desde 1986, na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Numa revisitação da Lei nº 46/86, de 14 de outubro, é feita alusão à avaliação no artigo 49.º, consagrando os campos em que o sistema educativo deve ser avaliado: “O sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspetos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural” (LBSE: artigo 49.º, 1).

Afonso realça a relevância deste documento e considera como “importante inovação a consideração formal da avaliação do sistema. Pela primeira vez, identificam-se as questões, níveis, estruturas e entidades avaliadoras específicas, nomeadamente os investigadores da educação, a elaboração das estatísticas da educação e a inspeção do ministério” (1994:119).

A avaliação da política educativa passou a ser uma preocupação assumida por direito. O diploma não contempla, no entanto, a avaliação das escolas propriamente dita, porque a escola não era, à data, considerada uma unidade estratégica de mudança do sistema educativo.

A Reforma Educativa de 1986 trouxe, entretanto, para a opinião pública a discussão sobre a autonomia das escolas. Decorrentes desta lei, diversas medidas legislativas foram publicadas, no sentido de fomentar a descentralização, o reforço da autonomia das escolas e a introdução de processos de avaliação de desempenho das

escolas. Porém, foi preciso aguardar mais de uma década para o aparecimento de um novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, o que sucedeu com a aprovação do Decreto-Lei nº 115/98, de 4 de maio, com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99, de 22 de abril.

Este diploma facultou às escolas/agrupamentos públicos dos ensinos básico e secundário e dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar a possibilidade de avaliar os seus aspetos funcionais e organizacionais internos, apontando para um modelo de gestão estratégica e enfatizando a necessidade de se fazer acompanhar os processos de autonomia com dinâmicas rigorosas de avaliação e de prestação de contas à comunidade. Assim, tal como está definido no ponto 1 do artigo 10.º, compete à Assembleia de Escola aprovar o projeto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução (alínea b), apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de atividades (alínea d) e, em particular, apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola (alínea i).

No ponto 2 do mesmo artigo, é referido que, no desempenho das suas competências, a Assembleia tem a faculdade de requerer aos restantes órgãos as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento da instituição educativa, e de lhes dirigir recomendações, com vista ao desenvolvimento do projeto educativo e ao cumprimento do plano anual de atividades.

Em campo análogo, a Direção Executiva tem que elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de atividades (alínea d, artigo 17.º). Entre os princípios orientadores da celebração e do desenvolvimento dos contratos de autonomia, o mesmo Decreto-Lei prevê, no seu artigo 48.º, o reforço da responsabilização dos órgãos de administração e gestão, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação do desempenho da escola que permitam a melhoria do serviço público de educação (ponto 3, alínea d).

Mais recentemente, no quadro da avaliação das escolas, destacam-se duas referências normativas de enquadramento desta matéria: a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de educação e do ensino não superior, e o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão

dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Desenvolvendo, dezasseis anos depois, o regime previsto na LBSE, a Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, marca o início de um novo caminho na avaliação das escolas em Portugal ao constituir-se como o primeiro regulamento do sistema de avaliação extensivo aos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária, visando promover a melhoria, a eficiência e a eficácia do sistema educativo, a responsabilização e a prestação de contas, a participação ativa e a exigência, a informação qualificada de apoio à tomada de decisão e a cultura de melhoria continuada da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas. Foi atribuída importância à escola como organização e, sobretudo, foi assumida a avaliação institucional em conjunto com a implementação do novo modelo de gestão nas escolas públicas, com a efetiva implementação da autoavaliação sustentável nas escolas. Nos termos do referido diploma (artigo 3.º), o sistema de avaliação, enquanto instrumento central de definição das políticas educativas, prossegue, de forma sistemática e permanente, entre outros, os seguintes objetivos: a melhoria da qualidade do sistema educativo, da organização da escola e dos seus níveis de eficiência e eficácia; o sucesso educativo baseado numa política de qualidade, exigência e responsabilidade; o desenvolvimento de ações e processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados da escola; a credibilidade do desempenho da escola.

A prossecução dos objetivos referidos desenvolve-se com base numa conceção de avaliação que, a partir de uma análise de diagnóstico, vise a criação de termos de referência para maiores níveis de exigência, bem como a identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagógicas relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa (artigo 4.º, ponto 1).

A avaliação estrutura-se com base em duas modalidades: a autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e a avaliação externa (artigo 5.º). A autoavaliação tem carácter obrigatório e desenvolve-se em permanência (artigo 6.º), indicando-se, de seguida, um conjunto de dimensões sobre as quais a autoavaliação deve incidir: grau de concretização do projeto educativo; climas e ambientes educativos;

desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamento de escolas; sucesso escolar; e, por último, prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa. Mais adiante, determina que o processo de autoavaliação deve conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados (artigo 7.º). A par dos parâmetros da autoavaliação, o mesmo normativo enuncia que a avaliação externa, a realizar no plano nacional ou por área educativa, deve assentar, para além dos termos de análise previstos para a autoavaliação, em aferições de conformidade normativa das atuações pedagógicas e didáticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas (artigo 8.º). Estes elementos remetem para uma função regulatória do sistema e para finalidades de complementaridade entre a autoavaliação e a avaliação externa. Esta última, sob a responsabilidade da Inspeção Geral de Educação (IGE), pretende catalisar uma cultura de autoavaliação e validar os processos implementados nas escolas, induzindo boas práticas.

Neste quadro, a emergência de mecanismos sistemáticos de autoavaliação nas escolas pode ser impulsionada pela avaliação externa, constituindo-se esta num dispositivo gerador de dinâmicas de autoavaliação. Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, reorganiza o regime de administração e gestão das escolas, realçando a relação entre avaliação e autonomia e consagrando os princípios da responsabilidade e da prestação de contas, designadamente através de procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa. O mesmo diploma considera o relatório de autoavaliação o documento que procede à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados no projeto educativo, à avaliação das atividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo (artigo 9.º, ponto 2, alínea c).

4. Avaliação externa, avaliação interna e autoavaliação

As perspetivas atuais de avaliação inserem-se num cenário de autonomia das escolas (Formosinho, Ferreira e Machado, 2000). Afonso (2000), citado por Alaiz *et al* (2003:17), refere que existe um paralelismo entre a avaliação das escolas e o aumento da autonomia dos estabelecimentos de ensino. Neste contexto, coloca-se a questão de

saber que avaliação de escolas é mais consentânea com uma escola mais autónoma. Por um lado, ganha relevo a autoavaliação enquanto dimensão estruturante da avaliação institucional (mais autónoma) e, por outro, a avaliação externa como forma mais ampla de prestação de contas e de responsabilização (Afonso, 2009b). Num cenário de maior autonomia para a escola, maior será a exigência e a responsabilidade dos atores no terreno (Afonso, 1999 e 2000; Alaíz, 2000; Barroso, 2004), cabendo à escola justificar as suas opções no sentido da responsabilização e compreensão das dinâmicas desenvolvidas no seu seio (Azevedo, 2005).

A autonomia das escolas acaba, assim, por servir o propósito de induzir a avaliação e a responsabilização dos sujeitos, o que não deixa de ser absolutamente essencial num quadro de reconfiguração do papel do Estado e das políticas educativas (Afonso, 2010b:359).

4.1. Avaliação externa

A avaliação externa surge de uma necessidade de controlo institucional do sistema de ensino (Afonso, 2000). Para Alaíz *et al.* (2003:16), a avaliação externa é aquela em que o processo é realizado por agentes externos à escola (pertencentes a agências de avaliação públicas ou privadas), ainda que com a colaboração indispensável de membros da escola avaliada.

A avaliação externa pode ser realizada quer a pedido da própria comunidade educativa (avaliação externa de iniciativa interna), quer por ordem da administração educativa (avaliação externa de iniciativa externa). No primeiro caso, a avaliação externa emerge da vontade dos responsáveis pela escola ou dos próprios docentes em querer receber informação técnica e rigorosa sobre a situação atual da escola (Aragón e Juste, 1992; Rocha, 1999); no segundo caso, a avaliação externa resulta de uma imposição à escola. Na tipologia proposta por Santos Guerra (2002a), esta avaliação de iniciativa externa de carácter imposto cumpre claramente as funções de controlo e de prestação de contas, de regulação do sistema educativo e de legitimação das políticas educativas. Entre os vários constrangimentos que se prendem com a implementação desta modalidade de avaliação contam-se as suas escassas potencialidades

transformadoras, resultantes da resistência por parte dos atores da comunidade educativa, da falta de envolvimento dos protagonistas e da ideia de que as mudanças são fomentadas por agentes externos.

Não obstante, este tipo de avaliação apresenta-se como fiável (coloca a primazia na utilização de métodos quantitativos de análise) e objetiva (o trabalho é desenvolvido por pessoas qualificadas). A avaliação externa beneficia ainda potencialmente do distanciamento do avaliador e, por isso, encontra-se menos sujeita a influências e pressões internas à escola, isto é, ao objeto da própria avaliação e da possibilidade de comparar os dados obtidos com os de escolas semelhantes (Alaíz *et al*, 2003).

Nos últimos vinte anos, a avaliação externa das escolas constituiu um campo de múltiplas iniciativas de instituições públicas e privadas.

No caso português, a avaliação externa está a cargo da Inspeção Geral da Educação no território continental e, nas Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores, a função está cometida às Inspeções Regionais de Educação.

Tradicionalmente, a avaliação externa era o que mais se aproximava do modelo de prestação de contas (accountability) a apresentar à administração central, à sociedade e à comunidade educativa, tida em parte como cliente da organização. De pendor mais quantitativo, a avaliação externa das escolas focalizava-se, sobretudo, nas tarefas e nos processos de ensino utilizados pelos professores, assim como nos resultados, considerados como produtos (Rocha, 1999).

Mais recentemente, e no âmbito da ação da administração educativa, cumpriu-se um ciclo de avaliação externa das escolas públicas. Após uma fase de conceção e de experimentação, em 2006, a IGE foi incumbida de acolher e dar continuidade ao Programa de Avaliação Externa das Escolas (AEE). Face ao primeiro ciclo de AEE que decorreu entre 2006-2011 foram introduzidas sete alterações significativas no ciclo de avaliação em curso: (i) a redução de cinco para três domínios de análise; (ii) a aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade; (iii) a utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas; (iv) a auscultação direta das autarquias; v) a introdução de um novo nível na escala de classificação; (vi) a necessidade de produção e aplicação de um plano de melhoria em cada escola avaliada; (vii) a variabilidade dos ciclos de avaliação.

Este modelo conta, ainda, com a colaboração de especialistas convidados (em geral docentes e investigadores do campo das ciências da educação), os quais integram as diversas equipas externas de avaliação. A tendência privilegiada para a apresentação de recomendações às escolas, decorrentes do processo de avaliação externa, nomeadamente através da informação dos pontos fortes e fracos da escola, pode ser utilizada pelas organizações escolares na definição das suas prioridades e na orientação dos seus planos de ação, potencializando recursos ou apoio para que a escola atinja os seus objetivos (Marchesi, 2002:12).

4.2. Avaliação interna

Numa perspetiva institucional, as organizações precisam de fazer a avaliação interna para serem tidas por responsáveis, sérias e bem administradas (Machado, 2001:60).

A avaliação interna surge normalmente associada à avaliação que é feita pelos próprios intervenientes na instituição em análise ou por entidades exteriores à mesma, mas que intervêm a seu pedido (Marchesi, 2002; Alaíz *et al.*, 2003; Santos Guerra, 2003a).

Para autores como Estevão e Machado (2001:63-64),

A avaliação interna é um dos mecanismos de que dispõe cada escola para poder «projetar» a sua imagem e, a partir dela, identificar os seus pontos fortes e as áreas que carecem de melhoria, assim, como determinar as ações a desenvolver com vista a construir uma escola que cada vez mais corresponda aos anseios da comunidade que integra e serve.

O facto de a avaliação interna emergir de uma decisão consensual no interior da escola e de ser desenvolvida pelos próprios atores apresenta potencialidades na prestação de contas à sociedade (inerentes à responsabilidade da escola ser autónoma) e na sua necessidade de aprender. Como sublinha Santos Guerra (2002a), quando a avaliação parte da iniciativa da escola crescem as possibilidades de se conseguir: (i) um conhecimento mais abrangente e profundo do contexto escolar (a história, as principais características da escola, as dinâmicas, os projetos, os setores, o meio envolvente, entre outros aspetos; (ii) a implicação dos atores no processo de avaliação; (iii) o trabalho sistemático de recolha, de análise e de divulgação de informação; (iv) o facto de a avaliação ser vista como uma atividade desejada e benéfica; (v) a valorização do

conhecimento produzido por parte dos diversos atores da comunidade educativa da escola; (vi) uma melhor aceitação das recomendações resultantes da avaliação. O autor fala ainda de duas modalidades relativas à iniciativa interna da avaliação da escola: a iniciativa interna sem facilitadores externos e a iniciativa interna com facilitadores externos. Na primeira, a avaliação é promovida, unicamente, por atores internos à escola; na segunda, os atores internos à escola têm o apoio de avaliadores externos que, não substituindo a capacidade de pensar ou de decidir da comunidade educativa, ajudam a exercer essa capacidade de uma forma mais rigorosa (2002a:15-18).

A avaliação interna constitui-se, assim, como um instrumento precioso de gestão estratégica das escolas (Formosinho e Machado, 2010:43) e possui diversas formas: a autoavaliação, a heteroavaliação e a coavaliação. De acordo com Casanova (1992:44-48), a autoavaliação consiste numa avaliação que os docentes fazem deles próprios ou sobre a organização da qual fazem parte; a heteroavaliação é entendida como uma avaliação que ocorre entre diferentes atores/setores da escola que a avaliam mutuamente; por fim, a coavaliação ocorre quando existe um intercâmbio de papéis entre o avaliador e o avaliado.

A relação estreita entre a avaliação interna e a avaliação externa e entre estas e a melhoria eficaz das escolas é reconhecida por Alaíz *et al.* (2003:134). As instituições desenvolvem-se e melhoram quando se cruzam os olhares internos e os externos: a autoavaliação fomenta a utilidade da avaliação, é na escola que está quem melhor conhece a realidade, quem realiza as melhorias no dia-a-dia e assegura a sua continuidade; a avaliação externa, por sua vez, sustenta a validade da avaliação - o olhar dos outros, a credibilidade e o (re)conhecimento que podem servir o reforço da segurança dos atores educativos (CNE, 2005:77).

4.3. Autoavaliação

Como modalidade de avaliação institucional, a autoavaliação da escola é entendida como um processo pelo qual uma escola é capaz de olhar criticamente para si mesma com a finalidade de melhorar posteriormente os seus recursos e o seu desempenho (ESIS, 2000, cit. in Alaíz *et al.*, 2003:19). Conduzida e realizada exclusivamente (ou quase) por membros da escola, esta análise sistemática da escola

visa identificar os seus pontos fortes e fracos e possibilitar a elaboração de planos de melhoria (2003:16).

Simons (1999:165-167) sustenta que a autoavaliação institucional é um processo necessário, que se quer democrático e centrado na mudança das escolas, para que estas se tornem comunidades reflexivas e dotadas de autonomia. As condições para que o processo avaliativo conduza à mudança desejada incluem: a necessidade de se criar uma cultura de colaboração; a metodologia adotada; o apoio e a formação auxiliar para determinar e manter a autoavaliação das escolas como um processo. Na mesma linha, muitos autores (Casanova, 1992; Simons, 1999; Hadji, 1994; Sobrinho, 1995; Rocha 1999; Azevedo, 2002) consideram que os processos internos de avaliação são essenciais para a melhoria do funcionamento das escolas e da qualidade educativa.

Focalizada não apenas nos produtos, mas sobretudo nos processos, a autoavaliação é percebida como um caminho para a aprendizagem: um caminho que, ao ser percorrido de forma inteligente e responsável, ajudará a compreender o que acontece e porquê e facilitará a retificação do rumo, o reconhecimento dos erros e a melhoria das práticas (Santos Guerra, 2003a).

Também MacBeath (2004:90) se refere à autoavaliação institucional como um processo dialógico, um encontro de corações e de mentes, o forjar de novos caminhos de ver e de fazer, vital e contínuo, pois está no centro da vida educacional da escola. É a essência da comunidade aprendente, da escola inteligente, da escola que aprende.

Na perspectiva de Simões (2007:39), a autoavaliação emerge nas políticas educativas num quadro de novos referenciais e de novos instrumentos de governança associada a conceitos como eficácia, eficiência e qualidade.

Qualquer processo de autoavaliação contém em si uma perspectiva de prestação de contas face à comunidade educativa, possui potencialidades para produzir conhecimento acerca das diferentes dimensões da escola, preparando-a para o confronto com a avaliação externa e para o aprofundamento da sua autonomia, isto para além da perspectiva de desenvolvimento que lhe está inerente (Alaíz *et al.*, 2003:34).

Todavia, se por um lado, há benefícios evidentes em se assumir, simultaneamente, o papel de avaliado e de avaliador ou de objeto e de sujeito da avaliação, por outro lado,

também podem surgir problemas e dificuldades se não se garantir objetividade suficiente no processo avaliativo, a que acresce, ainda, o perigo de fracionamento da realidade, isto é, a descontextualização dos dados, o que pode falsear os resultados (Dias, 2005:33).

Em Portugal, a questão da avaliação interna das escolas/autoavaliação reaparece enquanto alvo de uma nova centralidade no quadro do regime de autonomia, administração e gestão (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio). Após a publicação da Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, a autoavaliação assumiu carácter obrigatório e como referem vários autores (Clímaco, 2005; Correia, 2008; Santos Guerra, 2003b), a escola foi impelida a aderir a uma cultura de avaliação que lhe permitisse a prestação de contas. Sanches (2007) aponta este diploma legal como aquele que conseguiu reunir um conjunto de objetivos justificativos da necessidade de autoavaliar a escola, que promove a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia e, ainda, a formulação do desenvolvimento de políticas de educação e formação.

Num documento que consagra inequivocamente a autonomia, compreende-se a importância atribuída à autoavaliação, na medida em que é a modalidade que melhor serve a escola como organização autónoma (Costa, 1998; Machado, 2001; Alaiz *et al.*, 2003; Clímaco, 2005; Dias, 2005; Moreira, 2005; Alaiz, 2007; Coelho *et al.*, 2008; Correia, 2008).

Nesta perspetiva, a autoavaliação deve ser considerada como um elemento chave da avaliação institucional, já que a compreensão da realidade escolar não pode estar longe daquilo que pensam e fazem os atores educacionais (Pacheco, 2010:79). Em qualquer caso, a autoavaliação das escolas deve ser um processo construído no respeito pela autonomia dos profissionais e das comunidades educativas, desejado e assumido por estes como uma necessidade de conhecimento profundo, sistemático e crítico da respetiva realidade social, organizacional e educacional, sem imposições administrativas ou quaisquer consequências que possam ser interpretadas ou representadas como sanções negativas, ou seja, deve ser um processo de natureza essencialmente formativa e conducente a uma melhoria global e sustentada de todos os dispositivos, estratégias e práticas que visem uma educação de qualidade, simultaneamente, em termos científicos, pedagógicos e democráticos (Afonso, 2010b:343-344).

Alves (2003:328) considera que a avaliação da escola deve analisar o induzido (as fontes), o construído (o funcionamento) e o produzido (os resultados). Por outro lado, é importante que a autoavaliação e a avaliação externa se complementem e que tenham em conta as características particulares de cada escola e o meio envolvente. As leituras conclusivas dessa avaliação devem ser efetivamente públicas e consideradas pertences de toda a comunidade.

Tal como afirma Pacheco (2010:80), a responsabilidade da escola na avaliação externa tende a aumentar quando a autoavaliação se torna numa prática institucional e serve de suporte à própria avaliação externa.

5. Modelos de avaliação institucional

Tomando o contexto português por referência, propomo-nos apresentar uma breve síntese de alguns dispositivos e práticas de avaliação das escolas que, na década de 90, foram sendo implementados quer por entidades públicas, quer privadas.

Ao longo das últimas décadas, as reformas ocorridas no âmbito das políticas educativas resultaram num aumento de dispositivos de autoavaliação das escolas, colocando a avaliação institucional no centro do debate político, tanto no plano nacional como internacional, desde os ensinos básico e secundário ao superior. Impulsionada por fatores de ordem diversa, a avaliação institucional pode ser referenciada a modelos e experiências que estão, eles próprios, em etapas de implementação e consolidação muito distintos (Afonso, 2010b:345-346). Este processo, ainda que justificado por discursos díspares e contraditórios, é visto como fundamental para um melhor conhecimento das escolas e do sistema educativo, do desenvolvimento da autonomia, do incremento da eficiência e eficácia do funcionamento da administração e, simultaneamente, como fator de competitividade, controlo e vigilância da qualidade da prestação do serviço público de educação.

Em Portugal, o sistema educativo foi palco de aplicação de múltiplos programas, projetos e dispositivos de autoavaliação e avaliação externa das escolas, contribuindo, desta feita, para criar uma cultura de avaliação (Clímaco, 2005:196). No campo das

inúmeras experiências e realizações, destacam-se as iniciativas de organismos da administração educativa lideradas pela IGE e pelo Instituto de Inovação Educacional (IIE), de programas de carácter geral que valorizavam a componente da avaliação como o Programa de Educação para Todos (PEPT), de instituições (caso da Fundação Manuel Leão), ou de associações setoriais (Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo - AEEP - e Associação Nacional das Escolas Profissionais - ANESPO), como exemplos do esforço desenvolvido no âmbito do desempenho global ou parcelar das escolas.

Em traços gerais, abordamos no ponto seguinte algumas das iniciativas realizadas.

5.1. Observatório da Qualidade da Escola

Inspirado em estudos internacionais desenvolvidos no âmbito do Projeto INES (Indicadores dos Sistemas Educativos) da OCDE e do projeto sobre Monitorização e Indicadores de Desempenho das Escolas, o Observatório da Qualidade da Escola foi um dos primeiros dispositivos de fomento à autoavaliação das escolas em Portugal, fazendo despertar o interesse pela avaliação interna no nosso país.

Este modelo, criado no ano de 1992, desenvolveu-se no seio do PEPT, um programa de promoção da escolaridade básica de nove anos e de combate ao abandono e ao insucesso escolar no ensino básico. Do ponto de vista dos princípios, o Observatório subordinou-se a quatro linhas de política e de estratégia educativa: a promoção da qualidade da escola, a promoção da autonomia das escolas, a introdução de uma reforma cultural na gestão nas escolas e a produção de informação sistemática sobre as escolas (PEPT, 1994).

O Observatório tinha por objetivos: (i) a produção de informação sistemática sobre as escolas; (ii) a promoção da qualidade da escola; (iii) a mobilização das comunidades em torno das suas escolas; (iv) a introdução de uma reforma cultural na gestão escolar (Clímaco, 1995:6-7).

O sistema de informação da escola desenvolveu-se em torno de um conjunto de indicadores de desempenho para controlo da qualidade educativa que procuravam

abranger as diferentes dimensões da escola, designadamente o contexto familiar dos alunos; os recursos educativos e a sua gestão; o contexto escolar e o funcionamento da escola; os resultados educativos, académicos e não académicos. Os instrumentos desenvolvidos para conduzir o processo encontravam-se compilados num guião organizativo.

5.2. Projeto Qualidade XXI

Na sequência dos trabalhos desenvolvidos em Portugal no âmbito do projeto-piloto europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar, nasceu, em 1999, o Projeto Qualidade XXI, sob a coordenação do Instituto de Inovação Educacional.

O objetivo geral deste projeto, que abrangeu um total de vinte e cinco escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, consistia em fomentar e apoiar o desenvolvimento organizacional das escolas para a melhoria da sua qualidade, propondo nomeadamente a utilização flexível de dispositivos de autorregulação e pilotagem (Alaíz *et al.*, 2002; Palma, 1999a).

O projeto apresentava como objetivos específicos: (i) fomentar o uso sistemático de dispositivos de autoavaliação por parte das escolas básicas e secundárias; (ii) fomentar e enriquecer a reflexão sobre as questões relativas à avaliação e à construção da qualidade educacional; (iii) permitir a fundamentação de decisões sobre esta matéria, aos diversos níveis; (iv) criar condições para, numa perspetiva de longo prazo, se proceder à generalização progressiva de estratégias de autoavaliação nas escolas (Palma, 1999a:2).

O processo era conduzido em cada escola por um Grupo Monitor e concretizado por Grupos de Ação, constituídos por professores, representantes do pessoal não docente, alunos e encarregados de educação, entre outros. Previa ainda a figura de um consultor externo, designado Amigo Crítico, que tinha como função ajudar e incentivar os órgãos próprios do estabelecimento de ensino a desencadear os seus trabalhos no âmbito do projeto (Palma, 1999a:5).

A sua intervenção incidiu sobre quatro temáticas fundamentais: resultados da aprendizagem, processos internos ao nível da sala de aula, processos internos ao nível da escola e relações com o contexto.

O Projeto Qualidade XXI procedeu ao aperfeiçoamento do modelo de autoavaliação do Projeto-Piloto através da simplificação de procedimentos, da introdução de uma perspetiva sistémica e do reforço do carácter participativo (Alaíz *et al.*, 2003:61). De entre os documentos orientadores publicados, registam-se as Diretrizes para as Escolas Participantes e o Guia Prático de Autoavaliação.

Um dos aspetos mais relevantes deste projeto refere-se à constituição e funcionamento de redes entre os estabelecimentos de ensino, bem como de parcerias entre diversas entidades (escolas, centros de formação, instituições do ensino superior) interessadas em desenvolver um trabalho de autoavaliação e de construção da qualidade das escolas (Ruivo, 2002).

5.3. Programa de Avaliação Integrada das Escolas

O Programa de Avaliação Integrada das Escolas beneficiou da experiência recolhida do Observatório da Qualidade da Escola e do Projeto Qualidade XXI, bem como de programas desenvolvidos anteriormente pela própria IGE.

Este Programa foi aplicado aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário no ano letivo de 1999/2000 e finalizado no ano letivo de 2001/2002.

Do ponto de vista dos princípios orientadores, esta atividade de avaliação externa assentava em três linhas de política e de estratégia educativa: intervenção estratégica e integrada (contempla as diversas facetas da realidade escolar – meios, processos, resultados e atores); intervenção intencional, convergência de interesses (externa e interna); e intervenção com consequências.

A Avaliação Integrada das Escolas tinha como objetivos basilares: (i) valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos; (ii) devolver informação de regulação às escolas; (iii) induzir processos de autoavaliação como a melhor estratégia para garantir a qualidade educativa, consolidar a autonomia das escolas e

responsabilizar os atores; (iv) criar níveis elevados de exigência no desempenho global de cada escola; (v) desempenhar uma das funções de regulação do funcionamento do sistema educativo; (vi) disponibilizar informação e caracterizar o desempenho do sistema escolar através de um relatório nacional (IGE, 2002a).

Coelho *et al.* (2008:61) realçam o facto de, neste modelo, a avaliação ser concebida tomando a escola como um todo complexo, proporcionando uma análise multidimensional que contemplava as diversas áreas de gestão, pedagógica e de administração (organização e gestão escolar, clima relacional, participativo e de liderança; processo de ensino e de aprendizagem, enquadramento sociofamiliar e a avaliação dos resultados de desempenho dos alunos), reportando-se aos vários níveis de ensino não superior (repetição do anterior).

5.4. Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas

A aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas, implementada entre 2005 e 2007, surgiu num quadro de desenvolvimento da autonomia das escolas e dos seus princípios orientadores, segundo os quais a autoavaliação assume carácter obrigatório (IGE, 2005:3).

No âmbito do Programa Aferição, a IGE desenvolveu uma aplicação adaptada dos instrumentos do Projeto ESSE (*Effective School Self-Evaluation*), promovido pela SICI (*The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education*). Tratou-se de uma atividade de avaliação externa, sob a modalidade de meta-avaliação, que deu ênfase à “avaliação da eficácia do próprio processo da autoavaliação, bem como da qualidade dos apoios externos que o sustentam” (SICI, 2003 *cit in* Clímaco, 2005:222). A intervenção da IGE, conduzida por equipas de dois inspetores, compreendeu os estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e desenvolveu-se a partir de uma atitude de interpelação, decorrente da seguinte questão orientadora: “Qual é a efetividade da autoavaliação que a escola faz da qualidade do seu funcionamento e dos serviços que presta, por forma a desenvolver acções que contribuam para reforçar os seus pontos fortes e superar os pontos fracos?”.

Esta atividade de aferição contemplou os seguintes objetivos: (i) contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento institucional focalizado e estratégico; (ii) acompanhar o desenvolvimento de dispositivos externos de suporte à autoavaliação nas escolas; (iii) desenvolver uma metodologia inspetiva de meta-avaliação; (iv) identificar aspetos-chave na aferição da autoavaliação enquanto atividade promotora do desenvolvimento das escolas; (v) promover nos estabelecimentos de educação e ensino uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade, mediante uma atitude crítica e de autoquestionamento, tendo em vista a qualidade dos processos e dos resultados (IGE, 2005:4-5).

Consubstanciado na autoavaliação, este modelo de aferição propôs-se examinar os níveis de qualidade alcançados em diferentes fases de consecução, desde o planeamento e a organização, à realização e aos efeitos sobre os resultados educativos, garantindo a credibilização das organizações escolares e a confiança pública na educação (Coelho *et al.*, 2008).

É, pois, de salientar o contributo deste projeto para o reconhecimento, por parte das escolas, da importância de que se reveste a avaliação. Porém, para que se crie alguma rotinização dos procedimentos de avaliação é imprescindível investir na escola como unidade central de análise e de atuação, de afetação de recursos e de apoios (CNE, 2005:66).

5.5. Avaliação Externa das Escolas

A avaliação externa das escolas deflui da publicação da Lei n. 31/2002, de 20 de dezembro. No entanto, o alcance desta lei só se fez sentir a partir de 2006, na sequência da realização de um projeto piloto que serviu de base ao atual programa de avaliação de escolas promovido pela IGE.

No primeiro ciclo de Avaliação Externa das Escolas (2006-2011), os objetivos do modelo proposto foram sintetizados em cinco pontos: (i) fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados; (ii) articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da autoavaliação das escolas; (iii) reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia; (iv) concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;

(v) contribuir para um melhor conhecimento das escolas do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas.

A construção destes objetivos centra na escola a finalidade e a utilidade da avaliação externa. A escola é o primeiro destinatário e a unidade central de análise, pois a avaliação externa pretende, antes de mais, constituir-se como um instrumento útil para a melhoria e o desenvolvimento de cada escola (IGE, 2011:8).

Para Oliveira *et al.* (2006:3), o quadro de referência da avaliação externa baseou-se em experiências nacionais e internacionais, sendo relevante citar a Avaliação Integrada das Escolas, desenvolvida pela IGE entre 1999 e 2002, o modelo da European Foundation for Quality Management (EFQM) e a metodologia desenvolvida pela Inspeção de Educação da Escócia em *How Good is Our School* (HGIOS).

O seu desenvolvimento privilegiou cinco domínios, através dos quais se procurava encontrar resposta para cinco questões:

1. Resultados: Como conhece a escola os resultados dos seus alunos, quais são e o que faz para os garantir?
2. Prestação do serviço educativo: Para obter esses resultados, que serviço educativo presta a escola, e como o presta?
3. Organização e gestão escolar: Como se organiza e é gerida a escola para prestar o serviço educativo?
4. Liderança: Que lideranças tem a escola, que visão e que estratégia estão subjacentes à sua organização e gestão?
5. Capacidade de autorregulação e melhoria da escola: Como garante a escola a autorregulação e a melhoria? (GTAE, 2007).

A avaliação iniciava-se com a recolha e a sistematização prévia de informação junto dos Serviços Centrais do Ministério da Educação e da escola ou agrupamento de escolas em processo de avaliação (documentos de orientação estratégica e a redação de um texto de Apresentação da Escola).

A operacionalização no terreno concretizava-se através de visitas às escolas com a duração de dois a três dias, realizadas por uma equipa de avaliadores constituída por dois elementos da IGE e um perito externo convidado (em regra, docentes e investigadores do ensino superior, mas também professores aposentados e outros especialistas na área das ciências de educação) e processava-se segundo um guião, previamente distribuído às escolas ou aos agrupamentos de escolas, que obedecia à seguinte estrutura: introdução aos trabalhos pela equipa de avaliadores; apresentação da escola pela direção perante as entidades suas convidadas e a equipa de avaliação externa; visita à unidade de gestão; entrevistas em painel a vários atores internos e externos da escola: órgãos de gestão e estruturas de orientação pedagógica, representantes dos serviços de orientação e apoios educativos, alunos, pais, docentes, pessoal não docente, representantes da autarquia e outros parceiros da escola em processo de avaliação.

A fase final da avaliação contemplava a elaboração de um relatório, fundamentado na análise dos documentos orientadores da escola, na apresentação efetuada pela própria escola, na observação das instalações, serviços e quotidiano escolar, bem como na realização de múltiplas entrevistas em painel com base nos resultados. A equipa de avaliação atribuía a cada um dos domínios uma classificação, resultante da aplicação de uma escala de quatro níveis: Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente. O relatório de escola terminava com o capítulo Considerações Finais onde, sob a forma de asserções, se apresentava uma síntese dos seus atributos (pontos fortes e pontos fracos) e das condições de desenvolvimento da sua atividade (oportunidades e constrangimentos) que poderiam orientar a escola na elaboração de planos de ações de melhoria.

A versão provisória do relatório era posteriormente enviada à escola que dispunha do direito de apresentar contraditório num prazo estipulado. Relatórios e contraditório eram divulgados na página eletrónica da IGE.

A IGE concluiu a avaliação de todas as escolas não agrupadas e agrupamentos de escolas em 2011. Na sequência do relatório final produzido pelo Grupo de Trabalho criado pelo Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março, deu-se início a um novo ciclo deste Programa com a aplicação de um modelo de avaliação renovado.

A Avaliação Externa das Escolas serve agora os objetivos assim reformulados:

- Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;
- Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas;
- Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;
- Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente.

O quadro de referência estrutura-se em três domínios: Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão, abrangendo um total de nove campos de análise. Estes, por seu turno, são explicitados por um conjunto de referentes, que constituem elementos de harmonização das matérias a analisar pelas equipas de avaliação. A versão atual afigura-se mais simples e seletiva; mais valorizadora das dimensões de resultados e de prestação do serviço educativo; e moderadora do peso das dimensões da organização e da gestão a que, anteriormente, correspondiam três dos cinco domínios de avaliação.

Face ao quadro precedente, reconhecem-se sete alterações fundamentais: (i) a redução de cinco para três domínios de análise no quadro de referência; (ii) a aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade; (iii) a utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas; (iv) a auscultação direta das autarquias; (v) a introdução de um novo nível na escala de classificação; (vi) a necessidade de produção e aplicação de um plano de melhoria em cada escola avaliada; (vii) a variabilidade dos ciclos de avaliação.

A Avaliação Externa das Escolas pretende assumir-se como um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas e para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos numa perspetiva reflexiva e de aperfeiçoamento contínuo que se traduz, segundo Costa e Ventura (2005:153), na garantia da independência, na credibilidade e reconhecimento do processo; na legitimação e validação do relatório de

autoavaliação, na importação de juízos não comprometidos, na importação de motivação extrínseca e no reforço da autoestima dos agentes internos. Beneficiando da experiência acumulada ao longo dos tempos nos processos de avaliação das escolas, o papel da agora denominada Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC) evoluiu, no que respeita à avaliação institucional, de uma função meramente fiscalizadora e controladora da conformidade normativa, para uma visão de avaliação integrada ou de avaliação e acompanhamento, emergente do novo quadro de autonomia das escolas e dos novos modelos de avaliação institucional escolar.

O Programa Avaliação Externa das Escolas parece contrariar a falta de continuidade nas instituições e nos programas, com alterações frequentes de rumo, de condições, com um (re)fazer que dá a impressão que se está sempre a começar do princípio (Azevedo, 2005:66).

CAPÍTULO III

AUTOAVALIAÇÃO DO AECM: DA REGULAÇÃO INTERNA À AUTONOMIA

Na experiência vivenciada como coordenadora de uma equipa de autoavaliação, entendemos ser pertinente refletir sobre o processo inerente ao desenvolvimento de um dispositivo de autoavaliação implementado num agrupamento de escolas público que compreende a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário, tendo por base o caminho de referencialização percorrido pela equipa de autoavaliação.

A descrição da unidade de análise oferece uma imagem global da Escola, organizada em seis campos: (i) contexto e caracterização geral da Escola (ii) Projeto Educativo; (iii) organização e gestão da escola; (iv) ligação à comunidade; (v) clima e ambiente educativos; (vi) resultados (anexo 2).

O manifesto interesse pelo Agrupamento de Escolas Coura e Minho, adiante designado por AECM, tem origem na experiência pessoal e profissional da própria investigadora. A opção por uma reflexão no âmbito do estudo de caso permite-nos estudar o que é particular, específico e único (Afonso, 2005:70) no seio de uma organização educativa. A formulação do problema começa com a seleção de três questões que guiam a nossa reflexão:

- Como decorreu o processo de implementação da autoavaliação do Agrupamento de Escolas Coura e Minho?
- Que dispositivo de autoavaliação de escola está a ser desenvolvido no Agrupamento de Escolas Coura e Minho como meio de afirmação da sua crescente autonomia?
- Qual foi o impacto da autoavaliação na escola?

A nossa investigação teve como objetivos:

1. Compreender o modo de implementação do dispositivo de autoavaliação no AECM;
2. Avaliar as potencialidades de a referencialização se constituir numa modelização para a construção e desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação de escola;
3. Compreender o papel de amigo crítico num dispositivo de autoavaliação de escola.
4. Problematizar os contributos decorrentes da autoavaliação de escola para a autonomia da Escola.

A pesquisa qualitativa em que esta reflexão se insere permite descrições e explicações ricas de processos ocorridos no contexto local (Huberman e Miles, 2003) e serve o interesse pelo singular e pelas relações singulares, procurando compreender mais do que explicar, induzir mais do que deduzir (Bogdan e Biklen, 1994). Algumas das características presentes nos estudos qualitativos são congruentes com os nossos objetivos: o ambiente natural como fonte direta dos dados; o investigador como principal agente na recolha desses mesmos dados; os dados de natureza descritiva; o interesse mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; a análise indutiva e a compreensão dos significados ou sentidos atribuídos pelos sujeitos de investigação (1994, 47-51). Não há o intuito de confirmar ou testar hipóteses previamente construídas, mas antes compreender como a atora interpreta as suas experiências de modo a descrever e a interpretar o processo de implementação da autoavaliação no agrupamento. Contempla-se, cumulativamente, uma abordagem descritiva de situações concretas existentes e identificadas pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis, e uma abordagem interpretativa, porquanto se pretende analisar a forma como foi implementado o processo de autoavaliação na escola a partir do interior da consciência individual e da subjetividade, no contexto da estrutura de referência dos atores sociais, e não do observador da ação (Afonso, 2005a:35-43).

O estudo centra a dinâmica da investigação na/pela-ação (Esteves, 1986), organizada em função de três objetivos: (i) produção de conhecimento sobre a realidade; (ii) introdução de transformações numa determinada situação com o propósito de dar solução a problemas identificados; (iii) desenvolvimento de competências.

Neste capítulo, fazemos, em primeiro lugar, um breve enquadramento teórico da referencialização enquanto metodologia de avaliação de dispositivos educativos para, de seguida, nos determos numa descrição mais detalhada das dinâmicas intrínsecas à operacionalização de um dispositivo de autoavaliação de escola - estrutura do dispositivo e fases do processo de construção do referencial, abrindo portas a um novo conhecimento.

1. A referencialização como prática de investigação e de avaliação

A especificidade que caracteriza cada escola, por um lado, e a complexidade inerente a qualquer modalidade de avaliação, por outro, fazem da autoavaliação das organizações educativas um processo complexo, difícil e sujeito a tensões. Neste sentido, revemo-nos nas palavras de Machado (2001): antes das decisões técnicas de avaliação, torna-se importante formular uma questão de saber: *porquê* avaliar a escola? (2001:57), essencial para o desenvolvimento de um DAAE. A resposta a esta questão ajudará a definir o *para quê* da mesma avaliação, para que se diminua o risco de prossecução de objetivos não explicitados e, porventura, menos desejados (2001:57). As respostas às duas questões precedentes ajudarão não só a construir os referenciais da avaliação, como também a determinar *o que, quando e como* avaliar, assim como *quem* deve ser implicado no processo de avaliação (2001:57).

Figari (1999:151) propõe a avaliação dos dispositivos educativos com base na referencialização, entendida como um processo que permite a construção (ou reconstrução) e a operacionalização de um sistema de referências, que persegue, de acordo com Alves (2001:249), um conjunto de cinco objetivos essenciais: (i) encontrar e/ou construir referentes; (ii) operar diagnósticos provisórios que se destinam a motivar o prosseguimento da procura sistemática de informações; (iii) definir dimensões de avaliação: abrir categorias de questionamento que desembocarão na formulação dos critérios utilizados para a avaliação; delimitação do contexto num ambiente multiforme,

criando um quadro em relação ao qual os diagnósticos poderão ser discutidos; (v) justificar e nomear os critérios que presidirão à avaliação.

Face à enorme quantidade de informação produzida na avaliação de qualquer dispositivo, torna-se crucial diferenciar a informação proveniente das três dimensões indissociáveis num dispositivo educativo – induzido (I), construído (C) e produzido (P), ou seja, o ICP (Figari, 1996). No induzido manifesta-se a função diagnóstica que interpreta os dados da situação; no construído aclara-se a função de regulação que pilota os processos de construção; por último, o produzido assume a função sumativa que acrescenta a dimensão da produção de competências e de reconhecimento social (1996:32-33). O funcionamento das relações entre as três dimensões é interativo: os dados *induzidos* alimentam a *construção* que leva ao aparecimento de uma *produção* (1996: 61). Este modelo serve as funções de explicitação e realização do dispositivo educativo, na medida em que auxilia o investigador na demanda de um sistema de referências.

A referencialização pressupõe a construção de um quadro de referentes (internos e externos) anterior à avaliação. Os referentes externos dizem respeito aos diplomas legais e a outros documentos produzidos no exterior da escola; os referentes internos incluem todos os documentos construídos na própria escola: o projeto educativo, o regulamento interno, o plano anual de atividades, entre outros.

Mais do que uma metodologia de análise e descrição da realidade, a referencialização assume-se como um processo de procura, seleção e construção de referentes, seleção de critérios e construção dos respetivos indicadores, que constituem o referencial, fruto das opções políticas que, ao ser confrontado com a realidade escolar, desencadeará a produção de um juízo de valor, que sustentará a tomada de decisões (Correia, 2011:134).

Esta prática de investigação e de avaliação procura as referências criteriosamente mais adequadas ao contexto, com o intuito de se construir um modelo para a descrição, mas também para a ação. Neste contexto, preconiza-se que a escola recorra à referencialização para desenvolver o seu dispositivo de autoavaliação, consistindo o processo de referencialização em assinalar um contexto e em construir, fundamentando-o com os dados, um corpo de referências relativo a um objeto (ou a uma situação), em

relação ao qual poderão ser estabelecidos diagnósticos, projetos de formação e avaliações. Nisto se distingue a referencialização do referencial que designa um produto acabado e, mais exatamente, uma formulação momentânea da referencialização (Figari, 1996: 52).

Com esta metodologia, pretendemos, na linha de Alves (2001): (i) executar o levantamento e tratamento de dados a partir de uma referencialização; (ii) descrever e articular determinadas modalidades de recolha de dados, a fim de relacionar a construção e avaliação do dispositivo com um modelo; (iii) construir um referencial específico para o nosso dispositivo educativo; (iv) explicitar fatores, conhecimentos, funcionamentos e constrangimentos; (v) mostrar a pertinência da sua utilização.

A referencialização, como modelização da construção e avaliação de um dispositivo educativo, constitui uma *démarche*, definida como o conjunto das operações explícitas e socializadas que, por sua vez, permitem especificamente chegar a uma tal representação e, portanto, a um tal enunciado. Fazendo um jogo de palavras, podemos dizer que é uma operação, ou um trabalho, de apresentações. É um ato explícito e socialmente organizado, conduzindo à produção de um projeto de ação (Barbier, 1996:71).

As características e especificidades atribuídas à referencialização levam-nos a elegê-la como uma metodologia adequada ao desenvolvimento da autoavaliação de escola, porque possibilita que a administração central e a escola desenvolvam, em conjunto, um processo de procura de referentes, seleção de critérios e construção de indicadores que irão servir como unidades de leitura do real (Alves e Machado, 2003a:88), favorecendo a emergência de uma relação sinérgica entre a autoavaliação e a avaliação externa, entendida esta como suporte e interpelação à autoavaliação (CNE, 2005).

2. Experiência de uma *démarche* de referencialização

A decisão de enveredar por um processo de «avaliação interna» insere-se num cenário de autonomia das escolas (Formosinho, Ferreira e Machado, 2000). A experiência que se descreve reflete o trabalho da equipa de autoavaliação do AECM, iniciado no ano letivo de 2010/2011.

2.1. Motivações internas para implementação de um dispositivo de autoavaliação

A iniciativa de implementar um dispositivo de autoavaliação de escola (DAAE) emergiu do interior do próprio AECM que definiu como uma meta a alcançar no seu Projeto Educativo de Agrupamento (PEA) desenvolver uma metodologia de monitorização e avaliação sistemática do desempenho da Escola ao nível dos processos e dos resultados educativos. Para tal, propõe-se elaborar e aplicar instrumentos de autoavaliação em todas as áreas e setores do agrupamento.

Apesar do PEA ter entrado em vigor em abril de 2007, a ausência de formação dos atores internos na área da avaliação de escola dificultava a sua concretização. Perante este constrangimento, o AECM, através do seu órgão de gestão, começou por envidar esforços para encontrar uma entidade ou instituição que o orientasse na implementação e no desenvolvimento do seu DAAE. Na sequência dessa pesquisa, a diretora teve conhecimento de uma oferta formativa de apoio à autoavaliação de escola, o Projeto de Avaliação em Rede (PAR), com a chancela do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. O Projeto PAR nasceu quer da necessidade de formação dos responsáveis pelo desenvolvimento de DAAE, quer da criação de uma rede de partilha de experiências, reclamada por um conjunto de escolas que participaram em atividades formativas, promovidas por este estabelecimento de ensino superior, na área da avaliação, durante o ano letivo de 2007/2008. O PAR tem como principal finalidade apoiar as escolas no desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação que facultem o conhecimento necessário e mobilizador de ações coletivas de melhoria do sucesso dos alunos e prevenção do abandono escolar. Para a prossecução deste objetivo, outros mais específicos se delinearam: capacitar as escolas a desenvolver a referencialização como uma modelização para a construção e desenvolvimento de DAAE, contextualizados à realidade particular de cada escola; promover momentos de reflexão e de partilha de experiências no âmbito da autoavaliação de escola; apoiar as escolas a desenvolver o seu dispositivo de autoavaliação, numa perspetiva de amigo crítico; construir uma rede de escolas que funcione como uma comunidade de aprendizagem, para aumentar o sucesso educativo (Alves e Correia, 2009:3964-3975).

No seguimento da descoberta, foi elaborada uma candidatura para integração do AECM na rede da comunidade aprendente PAR. Em julho de 2010, foi estabelecido um protocolo de colaboração entre as duas instituições, por um período de dois anos letivos,

com diretrizes muito específicas quanto aos procedimentos a adotar por cada uma das partes: coordenadores do PAR, equipa de autoavaliação e Escola (anexo 3).

Tendo em conta a origem da iniciativa da autoavaliação, podemos afirmar que o referido dispositivo defluiu de uma iniciativa interna com facilitadores externos (Santos Guerra, 2002a e 2002b).

Se, por um lado, o processo de construção de um DAAE foi pretexto para acelerar o desenvolvimento de aprendizagens organizativas de melhoria contínua do próprio AECM, por outro, fomos levados a assumir o envolvimento dos diferentes atores internos na construção coletiva do sentido da escola (Figari, 2008).

2.2. A equipa de autoavaliação da Escola

Numa primeira fase, a constituição da equipa de autoavaliação da escola partiu, sobretudo, da iniciativa da diretora do AECM que, detentora de um conhecimento mais aprofundado das competências dos diferentes atores internos ao nível da experiência em projetos/cargos e da formação especializada, convidou formalmente três docentes, respetivamente dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, para participarem, no âmbito do Projeto PAR, numa formação na área da autoavaliação de escola, na modalidade de Oficina, perseguindo dois objetivos: (i) construir um quadro teórico comum que suporte o desenvolvimento de DAAE; (ii) construir um quadro metodológico de suporte aos referenciais.

O trabalho desenvolvido pelo grupo em formação implicou a construção de um referencial num processo partilhado de reflexão-investigação-ação. Colocando o enfoque na necessidade da Escola conceber um dispositivo de autoavaliação ao serviço da comunidade educativa mais consentâneo com as exigências da sociedade atual, privilegiou-se o uso da referencialização como metodologia que favorece a leitura da realidade escolar através da construção e da operacionalização de um sistema de referências.

Ao longo da ação de formação, revestiram-se de uma importância significativa a apropriação e a clarificação dos conceitos inerentes à metodologia adotada – a referencialização – para a estruturação de um DAAE, capaz de traduzir a intencionalidade do(s) processo(s) avaliativo(s) a desenvolver. Da seleção e explicitação

dos referentes, da especificação dos critérios e respetivos indicadores, muito discutidos e aprovados, emerge a singularidade de cada referencial, no sentido de que traduz as necessidades e as exigências próprias do contexto particular em que a Escola se insere e que a distingue de todas as outras (Lafond, 1998; Santos Guerra, 2001; Costa e Ventura, 2002). Com efeito, ao dar protagonismo aos atores locais, permite que estes tracem caminhos únicos na construção dos seus próprios referenciais.

Os passos dados na Oficina de Formação, organizada pelo Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul em parceria com o PAR, transformaram-se em momentos únicos de interpelação às dimensões pessoal e profissional, numa (re)construção permanente da nossa identidade. Nas várias sessões formativas, foi facultado um conjunto de ferramentas e estratégias metodológicas que incentivam a equipa de autoavaliação a aprender a aprender. A constante interação entre a teoria e a prática conduziu à aquisição de aprendizagens significativas que nos habilitaram a construir e a desenvolver DAAE consequentes no auxílio da resolução das dificuldades e dos problemas próprios do nosso contexto escolar e promotores da melhoria organizacional da escola.

Na sua reflexão final sobre a ação, os elementos da equipa reconheceram a evolução do grupo face aos objetivos iniciais a que se propuseram e a qualidade do trabalho desenvolvido no âmbito do DAAE, reafirmando a importância da formação dos professores em avaliação (Afonso, 2001).

2.3. O amigo crítico

Para garantir de um maior rigor, fundamental para a credibilidade do desenvolvimento do DAAE, a equipa beneficiou, desde o início, do acompanhamento e dos conhecimentos na área da avaliação de escola e das metodologias de investigação do amigo crítico do PAR, entendido, em consonância com a visão de Alaíz *et al.* (2003:78), como alguém que aceita desafios intelectualmente estimulantes e faz perguntas incómodas, pondo a equipa a procurar respostas para elas, que não impõe os seus pontos de vista, mas que «obriga» a equipa a tomar decisões, que provoca a discussão, mas não deixa que ela se arraste por tempo indeterminado, capaz de lidar com a ambiguidade sem criar conflitos. É, por último, alguém que suscita o desenvolvimento profissional dos que participam na avaliação.

O Projeto PAR perspectiva a ação do amigo crítico para o desempenho das seguintes funções estratégicas: (i) apoio técnico - numa primeira fase, enquadrado na Oficina de Formação, numa segunda fase, um apoio individualizado de validação e orientação do processo avaliativo; (ii) incentivo ao desenvolvimento da autoavaliação – criação de um ambiente propício à implementação de um trabalho colaborativo entre os elementos da equipa, a fim de darem respostas adequadas e criativas às exigências e às dificuldades inerentes a este tipo de iniciativa; (iii) atribuição de qualidade aos dados, quer através da organização de um conjunto de dados/instrumentos necessários à análise das informações decorrentes do ato avaliativo, quer através da orientação do processo.

O apoio individualizado assentou, essencialmente, na comunicação via e-mail no sítio PAR que se revelou eficaz tanto na observação de materiais construídos e na resolução de dúvidas e problemas, quanto na partilha das conquistas alcançadas. A disponibilidade, os contributos construtivos nas análises desenvolvidas e o espírito de encorajamento são aspetos a realçar no papel do amigo, que nos aconselhou e nos ajudou a ultrapassar constrangimentos e a refletir, uma e outra vez, sobre a pertinência das nossas opções, e do crítico, que nos sugeriu caminhos quando nos deparávamos com uma encruzilhada, representando um valor acrescentado num projeto de autoavaliação de escola.

2.4. Construção do dispositivo de autoavaliação

No seguimento da formação especializada e dentro da linha temporal de 2011 a 2012 (2ª Fase do PAR) foi implementada, pela primeira vez no AECM, uma autoavaliação com base na construção de um referencial.

A equipa de autoavaliação, valorizada pela integração de mais um elemento com competências na área das tecnologias de informação e comunicação, iniciou a sua atividade com a definição dos objetivos do DAAE: fomentar na Escola uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados; identificar áreas problemáticas; fomentar aspetos positivos de organização e de funcionamento da Escola; reforçar a capacidade da Escola para desenvolver a sua autonomia. Foram também identificadas as suas funções: planear o processo de autoavaliação de Escola; recolher e tratar a informação necessária a uma reconstrução

crítica da realidade escolar; apresentar os resultados da autoavaliação e promover uma interpelação sistemática sobre as práticas.

A apresentação do projeto, denominado Projeto Caminhar, ocorreu em novembro de 2011. Foram divulgadas, nos diferentes órgãos (Conselho Pedagógico e Departamentos Curriculares), as linhas orientadoras do DAAE, a constituição da equipa e a presença do amigo crítico e foi lançado um repto ao envolvimento dos docentes, dos assistentes operacionais/técnicos e dos alunos, bem como à participação de pais e encarregados de educação, de representantes da autarquia e da comunidade envolvente, de modo a fomentar o compromisso pessoal e coletivo dos diferentes atores na tomada de decisões ao longo do processo de autoavaliação do agrupamento.

Houve, desde a primeira hora, a preocupação em criar um clima de confiança, favorável à assunção de responsabilidades (Santos Guerra, 2002c) necessárias ao desenvolvimento de um DAAE e essencial para a mobilização efetiva de ações de melhoria da Escola e de reforço das boas práticas. Para garantir a representatividade das diversas perceções no AECM, foi criado, em paralelo, um grupo de focagem (Alaíz *et al.*, 2003), constituído por diferentes atores da Escola, ao qual se recorria, sempre que necessário, para conhecer as perspetivas existentes para promover o envolvimento de todos na produção de juízos de valor e na tomada de decisões (anexo 4). A presença neste grupo heterogéneo de elementos exteriores ao AECM gera a oportunidade de contemplar outras imagens da Escola no dispositivo de autoavaliação, evitando-se um possível enviesamento pelo recurso exclusivo ao olhar interno da Escola.

A equipa procedeu ainda à planificação das ações inerentes ao processo avaliativo a desenvolver no ano letivo de 2011/2012.

A escolha da área prioritária a avaliar surgiu, por um lado, da necessidade de aumentar o autoconhecimento da nossa organização escolar, focalizando a avaliação num determinado aspeto da vida da escola, dado que não se pode *abarcar tudo de uma só vez* (Lafond, 1998:21) e, por outro, na sequência de uma intervenção realizada, em novembro de 2010, pela IGE na área dos resultados escolares e estratégias de melhoria no ensino básico, da qual resultou um relatório-síntese elaborado no âmbito da avaliação externa da Escola para reflexão interna e eventual elaboração de plano(s) de melhoria (anexo 5).

Enformada pelos princípios defendidos pelo PAR, a equipa utilizou a metodologia de referencialização para avaliação do Apoio Pedagógico, integrado na área do *Desenvolvimento Curricular*, subárea *Escola como lugar de aprendizagem dos alunos*, de acordo com a matriz do quadro de referência do PAR, desenhado à semelhança do quadro de referência da avaliação externa concretizado em torno de cinco domínios com as respetivas questões-chave, de forma a garantir a complementaridade dialógica entre as duas avaliações (interna e externa) que alguns autores consideram importante para a condução da melhoria da escola (Azevedo, 2000 e 2005; Alves, 2003a; Santos Guerra, 2003a; Afonso, 2005 e 2010a) e, consequentemente, para o seu processo de autonomia. Esta estratégia explícita de orientação do DAAE visa ainda facilitar a prestação de contas, por um lado, e a leitura dos resultados da Avaliação Externa, por outro.

A construção do quadro de referência deve, então, ser assumida como um primeiro passo para a decomposição do objeto a avaliar, sendo mesmo o alicerce da avaliação (Figari, 1996), ou, como refere Alaíz *et al.* (2003:63), um quadro suficientemente amplo para abranger (em áreas, dimensões e sub-dimensões) todos os aspetos relevantes do objeto que se pretende avaliar. Daí, advieram as questões de avaliação (anexo 6:102), entendidas como sendo as questões a que se pretende dar resposta com o(s) processo(s) de avaliação desenvolvido(s) no âmbito do DAAE, ou seja, consiste em pormenorizar ou traduzir aquilo que interessa saber sobre a Escola (Correia, 2010:329).

Passamos, agora, a uma análise mais detalhada das etapas do processo de construção do referencial.

Uma situação de avaliação pressupõe o recurso, implícito ou explícito, a um sistema de referências, isto é, a um referencial (Alves, 2001:243). Como explica Lesne (1984, cit. in Figari, 1996:48), avaliar é pôr em relação, de forma explícita ou implícita, um referido (o que é constatado ou apreendido de forma imediata, o que é objeto de investigação sistemática ou de medida) com um referente (o que desempenha o papel de norma, o que deve ser, o que é modelo, o objetivo pretendido). Conscientes de que a avaliação implica conhecer a distância ou *desvio* entre o real e o desejado, torna-se crucial a atenção dada à definição dos referentes, na medida em que estes são a sustentação teórica necessária à construção do referencial de autoavaliação de escola.

O processo de conceptualização do referencial começou com a procura, seleção e explicitação de um conjunto de referentes decorrentes quer do enquadramento institucional em que nos inserimos, quer do conhecimento produzido pela investigação, nesta área do saber institucional (Alves, 2001: 244-245), quer ainda do contexto local. Assim, a nível externo, elegemos, da administração central, os seguintes diplomas legais: Lei nº 39/2010, de 2 de setembro (Estatuto do Aluno do Ensino Básico e Secundário – versão alterada); Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de novembro (Princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento); Lei nº 49/2005, 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo - alteração à Lei nº 46/86, de 14 de Outubro); Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março (estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação); e Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro (aprova a reorganização curricular do ensino básico). Relativamente ao conhecimento produzido pelos especialistas na área da educação, recorremos particularmente a autores de referência como Fernandes (2008), Alves (2004) e Santos Guerra (2001). Os referentes internos do *corpus* de análise foram limitados ao Projeto Educativo e ao Regulamento Interno, documentos basilares no exercício da autonomia do AECM.

Num projeto desta natureza, os referentes constituem o fundamento do referencial, porque indicam o percurso a trilhar: das dimensões aos critérios e indicadores e aos inquéritos por questionário construídos, mas também conferem legitimação ao trabalho empreendido, na medida em que este não é fruto de uma qualquer arbitrariedade, antes reflete o respeito pelas orientações legislativas que regem o quotidiano das escolas, pela investigação produzida e pelos documentos internos que orientam a vida da comunidade em questão. As reflexões partilhadas em equipa, intercaladas por momentos de interação com o amigo crítico, resultaram, em si mesmas, em experiências com valor formativo. Nesta linha de ideias, compreende-se que a associação do amigo crítico ao desenvolvimento das atividades de autoavaliação reforçasse a credibilidade do Projeto Caminhar no interior da Escola.

Da leitura e clarificação dos referentes externos e internos, ressaltaram os elementos constitutivos que funcionam como dimensões do dispositivo educativo em análise, que os referentes apontam e que o investigador privilegia. Definimos também

para cada um critérios de avaliação negociados e apropriados (Alves e Machado, 2003a), cruciais para o desenvolvimento da avaliação, dado que fundamentam a produção de um juízo de valor que sustentará a tomada de decisões (Hadji, 1994; Figari, 1996; Alves 2001 e 2004; Correia, 2010). Tarefa difícil e nem sempre consensual em que as opções tomadas evidenciam a primordialidade da ação formativa do amigo crítico: a de ajudar, com as suas interrogações e competências de investigador, a superar dificuldades e a de incrementar o rigor, imprescindível para garantir a credibilidade. A cada critério corresponde, pelo menos, um indicador – uma forma observável, tangível, manipulável, quantificável – que permite concluir da presença ou ausência de determinado critério e, conseqüentemente, a aproximação ou afastamento dos referentes selecionados como pertinentes para aquela operação de avaliação (Alves, 2001:261). Nos indicadores que definimos, pretendemos representar os aspetos essenciais que constituem a *identidade* do apoio pedagógico. Procurámos que os diferentes itens formulados fossem explícitos e restritos, de modo a fazerem sobressair a informação, permitindo efetuar concretamente a comparação induzida pelo critério (Alves, 2001: 266).

Finalmente, foram delimitadas as pistas a investigar, recaindo estas, sobretudo, na análise de documentos oficiais internos: Projeto Curricular de Turma; Plano Anual de Atividades; atas (do Conselho Pedagógico, dos Departamentos Curriculares, do Grupo Disciplinar; dos Conselhos de Docentes/Turma, das Reuniões de Pais e Encarregados de Educação); relatórios do AP e horários dos alunos. O recurso a distintas fontes de recolha de informação vai ao encontro da necessidade justificada por Santos Guerra (2003a) de se utilizar um conjunto de métodos diversificados e sensíveis para conhecer e compreender a realidade escolar.

Para melhor evidenciar a relação entre as dimensões, os critérios e os indicadores que identificámos e formulámos, apresentamos o referencial de avaliação num quadro adaptado de uma grelha de *démarche* de referencialização construída em contexto de formação no âmbito do Projeto PAR (anexo 6:103).

O referencial é o resultado de um trabalho colaborativo, participado e empenhado de um grupo de docentes que protagonizou a ação sob o olhar atento do amigo crítico, essencial no apoio técnico e teórico da sua (re)construção. A antecipação de algumas das nossas dificuldades contribuiu para o sucesso dos nossos resultados, a resposta às

nossas preocupações reforçou e orientou a nossa ação de um modo rápido (MacBeath *et al.*, 2005). De facto, ao integrar a ação formativa no desenvolvimento das tarefas cometidas à equipa, o amigo crítico incentivou as nossas tomadas de decisão, incrementou a nossa autonomia e legitimação dentro da escola.

Além desta dinâmica de acompanhamento e assessoria, promoveu-se, ao longo dos dois anos do projeto, o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre equipas PAR, ora através do sítio PAR, ora através das Visitas de Estudo realizadas às Escolas da rede PAR, que se traduziu na partilha de percursos e práticas de avaliação e no aprofundamento de documentos ou materiais produzidos, numa lógica de comunidade de aprendentes.

Concluída a construção do referencial, passámos, numa segunda fase, à elaboração dos instrumentos de recolha de dados.

2.5. Recolha de informação

A validade interna de um trabalho é reforçada quando o investigador tem a preocupação de descrever a metodologia, a fundamentação das escolhas, a explicitação das fontes e dos métodos utilizados (Lessard-Hebért, 1994).

Tendo presente o referencial, a tarefa seguinte consiste na construção de um conjunto de instrumentos que faculte a recolha de informação necessária à reconstrução crítica da realidade escolar, a qual ao ser confrontada com o referencial facultará a produção de um juízo de valor que desencadeará a tomada de decisões. A opção recaiu no inquérito, definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar (Ghiglione e Matalon, 2001:7). Porém, não sendo nosso objetivo a generalização, recorremos ao inquérito por questionário para conhecer as perceções ou impressões dos diferentes atores da Escola acerca do apoio pedagógico no AECM, porque este se presta bem a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática (Quivy e Campenhoudt, 1997:187).

Descrevemos, sucintamente, os procedimentos adotados na construção e aplicação dos inquéritos.

A amostra foi intencionalmente escolhida de acordo com o seguinte critério de inclusão: os alunos questionados receberam, ao longo do seu percurso escolar, algum tipo de apoio pedagógico e os docentes envolvidos estiveram igualmente implicados nas diferentes modalidades de apoio prestado aos alunos. Também os encarregados de educação interrogados eram familiares de crianças e/ou jovens que usufruem, ou usufruíram, deste tipo de apoio escolar. Em suma, a seleção dos respondentes decorreu do seu grau de envolvimento no apoio pedagógico, uma vez que estes atores poderiam proporcionar-nos dados relevantes para o alcance dos objetivos definidos.

A elaboração das questões foi efetuada tendo em conta os elementos constitutivos e os critérios, no sentido de assegurarmos a legitimidade e a fidelidade dos dados recolhidos que foram organizados e compilados para a prossecução da sua análise. Sendo o questionário um instrumento rigorosamente estandardizado (Ghiglione e Matalon, 2001), tornou-se necessário que cada questão fosse colocada da mesma forma,

a fim de garantir a comparabilidade das respostas dadas pelos diferentes indivíduos. A equipa definiu itens sobre os quais todos os participantes se pronunciaram, mas também itens específicos para cada conjunto de atores. Em consequência, foram elaborados distintos questionários adaptados ao respetivo grupo a inquirir – alunos, docentes e encarregados de educação – para que as questões colocadas aos diferentes atores adquirissem o mesmo significado. Depois de construídos, os questionários foram submetidos à apreciação do amigo crítico, o que levou à exclusão, inclusão ou aglutinação de certos itens e à reformulação de algumas questões. Os IQ foram também sujeitos a um pré-teste, aplicado numa pequena amostra aleatória, para validação. Deste procedimento resultou a verificação da clareza e acessibilidade da linguagem utilizada nas questões, procurando-se também averiguar se o número de questões era suficiente e se o estilo e o formato das perguntas levantavam ou não problemas e/ou se apresentavam ambiguidades de resposta.

Os inquéritos por questionário apresentam uma pequena introdução, na qual se explicitam os objetivos e a razão da sua aplicação, à qual se segue um primeiro conjunto de questões sobre as características pessoais do respondente, e um segundo, de resposta fechada, que tem como finalidade a recolha de informação sobre as perceções dos inquiridos em relação ao apoio pedagógico. Para estas questões, foi feita uma adaptação do modelo proposto por Likert (1932), que pressupõe a técnica de construção de escalas, tendo sido usada uma escala de frequência de cinco pontos: nunca (1), raramente (2), às vezes (3), muitas vezes (4) e sempre (5). Foi ainda colocada a alternativa de sem opinião. Desta forma, foi pedido aos participantes que indicassem o grau de frequência face às afirmações colocadas. O questionário termina com uma questão de resposta aberta, permitindo que o inquirido exprima a sua opinião acerca de sugestões de alteração a introduzir no apoio educativo.

A inquirição dos alunos dos segundo e terceiro ciclos e ensino secundário, bem como do pessoal docente, foi feita através de questionários em suporte informático. Aos alunos do quarto ano e aos pais/encarregados de educação foram distribuídos questionários em formato papel. Todo o processo de inquirição e tratamento de dados garantiu a confidencialidade da identidade dos respondentes

O facto de contactarmos pessoalmente com os inquiridos e/ou envolvermos diretamente outros responsáveis na aplicação dos questionários, resultou numa maior

disponibilidade para colaborar como participantes. Daí o elevado nível de adesão por parte dos diferentes atores educativos.

Segue-se uma breve explanação dos procedimentos de análise adotados no tratamento estatístico dos dados recolhidos pelos inquéritos por questionário.

No que respeita aos dados quantitativos, recorremos a diversos métodos: à média aritmética, a soma de todos os valores observados dividida pelo número de observações (Valadares e Graça, 1998:187); ao desvio-padrão, uma medida do grau de dispersão dos valores em relação ao valor médio (a média), constituindo a melhor, mais fiel medida de variabilidade de um grupo (1998:193); à moda, o valor mais frequente numa matriz ou intervalo de dados, ou seja, é o valor da variável com maior frequência absoluta (1998:190).

Para agilizar a organização da informação, foi construído numa estrutura informatizada, em Excel, um instrumento de recolha de dados que nos possibilitou realizar o cálculo de distribuição de frequências e percentagens, apresentando-o sob a forma de tabelas de frequências e de gráficos. Mais tarde, os dados foram submetidos à análise por dimensões e itens, em que procurámos reconhecer o grau de adequação dos itens de cada dimensão e o grau de consenso dos atores inquiridos, tendo sido utilizados, como referencial do desvio-padrão, os critérios definidos por Morgado (2003).

Ao nível da questão de resposta aberta (dados qualitativos) presente nos inquéritos por questionário, aplicámos técnicas de análise de conteúdo, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2008:44). As categorias foram delineadas a partir do discurso dos inquiridos. Procedeu-se, deste modo, a uma *categorização emergente* em que o sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos (1995:119). O trabalho de análise do *corpus* foi, de certo modo, facilitado pelo facto de as respostas se circunscreverem a declarações muito breves e de natureza muito específica, permitindo a sua rápida categorização.

Com a referencialização tornou-se possível a triangulação das informações provenientes de diversas fontes, configurando um processo de integração numa explicação coerente (não necessariamente uniforme), que permitiu contrariar o carácter disperso, fragmentário e, por vezes, contraditório dos dados (Santos Guerra, 2003a:280-281).

2.6. O relatório de autoavaliação como instrumento de autonomia

A equipa de autoavaliação redigiu um relatório sobre os resultados da autoavaliação do apoio pedagógico (anexo 6), posteriormente analisado e discutido no seio dos próprios órgãos do agrupamento: direção executiva, conselho pedagógico, departamentos curriculares e conselho geral, para produção de juízos de valor e elaboração de estratégias de melhoria. De referir que, ao nível do circuito de informação, foi decisiva a atuação das lideranças de topo e intermédias na assunção da responsabilidade de estabelecer a ponte entre a equipa avaliativa e os restantes atores, não só ao nível da promoção de tarefas emanadas da equipa, mas, sobretudo, ao nível do esclarecimento e da desmistificação de aspetos menos compreendidos pelos docentes, conquistando-se, assim, a sua participação no desenvolvimento do DAAE. A reflexão conjunta não deixou de apontar caminhos, traduzidos em novas propostas de ação compiladas num Plano de Melhoria, na lógica do *mudar o que há a fazer*, ou o *fazer outra coisa*, em vez do *mudar a maneira de fazer* ou o *mesmo de outra maneira* (Vial, 2001, cit in Simões, 2007:44-45), num processo sempre contínuo de crescimento e melhoria do desempenho do AECM.

Se recorrermos às perspetivas de posicionamento da autoavaliação face à avaliação externa apresentadas por Alaíz *et al* (2003:33), podemos afirmar que, no caso concreto, se adota a perspetiva do desenvolvimento, na medida em que a finalidade da ação dos atores envolvidos é a de reforçar a capacidade da Escola para planear e implementar o seu processo de melhoria.

CONCLUSÃO

Este relatório de aprendizagem profissional encerra com uma síntese reflexiva que evoca, numa primeira parte, o contributo da autoavaliação de escola para a construção da autonomia do AECM; numa segunda parte, conceptualizamos o ganho de conhecimento em termos do caminho percorrido, da evolução e do desenvolvimento da nossa profissionalidade.

Do impacto da autoavaliação no desenvolvimento da autonomia da Escola, identificamos algumas linhas orientadoras da ação que se revelaram facilitadoras da(s) mudança(s) desejada(s).

1. Formação dos atores internos

O desenvolvimento de um DAAE acarreta um nível elevado de exigência e de responsabilidade. Por isso, tornou-se uma prioridade do próprio AECM a formação dos atores internos, nomeadamente dos docentes, de forma a habilitá-los com as competências essenciais para a construção e o desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação adequados às necessidades diferenciadas e aos problemas específicos da Escola. A credibilidade do processo decorre da aceitação e da valorização, enquanto profissionais, dos elementos da equipa de autoavaliação por parte da comunidade educativa e, também, da preparação científica que estes possam ter na área de avaliação de escola e que deixam transparecer para o interior da instituição. Na sua apresentação à comunidade, é fundamental que a equipa explicita, com clareza, os objetivos da autoavaliação, colocando a tónica na avaliação da Escola e nos benefícios do conhecimento organizacional para a melhoria do AECM.

No apoio e na orientação à construção de um processo reflexivo e formativo em torno do desenvolvimento do DAAE, relevamos a pertinência da ação do amigo crítico, um parceiro externo legitimado pela sua pertença a uma instituição de ensino superior, que transporta para o grupo e para a análise uma visão distanciada, mas ampla e comprometida, das situações e um permanente questionamento dos aspetos em jogo

(Leite, 2002:97), desempenhando a função de facilitador do processo de mudança, ao tornar os professores e a escola capazes de desenvolver iniciativas surgidas no seu próprio interior (Bolívar, 2003:208).

2. Reconhecimento do papel dos atores educativos no processo de autoavaliação

A autoavaliação deve contemplar as perspectivas dos diferentes atores na construção e na regulação do sentido da escola para se alcançar a credibilidade necessária. Só uma autoavaliação assente no trabalho coletivo desenvolvido pelo conjunto dos atores da comunidade educativa (pessoal docente e não docente, discentes, encarregados de educação, pais, autarcas, entre outros) pode desencadear ações de melhoria que traduzam mudanças efetivas (Bolívar, 2000; Santos Guerra, 2001). Promover o envolvimento dos vários agentes educativos torna-se, então, o grande desafio na atuação da equipa de autoavaliação, transformando-se a escola num local reflexivo onde se questiona, com base numa negociação participada e democrática, a natureza das práticas educativas, o que implica necessariamente uma mudança de comportamento, de atitudes e de conceções sobre essas práticas e a implementação de uma nova cultura de escola.

Do grau de envolvimento dos atores educativos nos processos de construção e regulação da mudança decorre uma autoavaliação que favorece o sentimento de pertença a uma comunidade e a criação de um consenso sobre os objetivos do estabelecimento de ensino; reforça a coesão dos professores ao serviço desses objetivos e incrementa o sentimento de responsabilidade dos alunos e respetivos pais (Meuret, 2002:41).

3. Desenvolvimento organizacional da Escola

A implementação de um DAAE potencia as capacidades intrínsecas da escola para a resolução de problemas relacionados com a prática educativa e a sua melhoria. Ninguém melhor do que os próprios atores para apontar o que precisa de ser mudado e como pode ser feito. Os atores só têm interesse na avaliação e abertura às mudanças se tomarem parte nas decisões relativas aos objetivos e aos procedimentos a adotar, sendo a participação interna e externa dos agentes sociais e educativos um requisito essencial para que o dispositivo de autoavaliação se constitua um instrumento de melhoria da

escola. Nenhuma mudança ocorrerá se não forem tidas em consideração a especificidade da escola e a adequação ao contexto local. Nesta perspectiva, apresentamos a referencialização como uma metodologia credível, suficientemente flexível para se adaptar a qualquer situação de avaliação, independentemente do objeto de estudo, capaz de promover o envolvimento conducente à mobilização de ações coletivas e de possibilitar um maior conhecimento e uma melhor compreensão da realidade escolar. Deste modo, os resultados da DAAE têm mais possibilidades de serem valorizados e utilizados em prol do desenvolvimento da escola (Alves, 2003a:328), promovendo a sua autonomia pela valorização das decisões dos atores educativos na procura de soluções inovadoras.

A nossa análise denota, ainda, uma manifesta preocupação por parte das lideranças da Escola na definição de uma política de avaliação e de monitorização dos processos e das dinâmicas organizacionais, visível na institucionalização de uma equipa interna de autoavaliação.

O uso do conhecimento decorrente da autoavaliação para tomar decisões reforçou a confiança do AECM na sua capacidade de planificar e de implementar processos de melhoria, antecipando a evolução do desempenho da escola (Afonso, 2002:54). A ênfase colocada na dimensão formativa da avaliação em detrimento da dimensão sumativa deu origem, numa primeira instância, à elaboração/produção de um Plano de Ação de Melhoria, cuja pertinência é defendida por diversos autores (Afonso, 2010a e 2010b; Alves, 2003a; Azevedo, 2005; Bolívar, 2006; Alves e Correia, 2009; Sá, 2009; Correia, 2011) e, posteriormente, à reformulação do seu Projeto Educativo, indo ao encontro de uma perspectiva de desenvolvimento (Alaíz *et al.*, 2003) e de aprendizagem da escola (Santos Guerra, 2001).

4. Comunidade de aprendizagem

Na conceção de escola aprendente que vai tomando consciência da ação que desenvolve, o processo de avaliação de escola, sobretudo da autoavaliação, adquire potencialidades formativas indispensáveis (Bolívar, 2000 e 2001). Neste contexto, o DAAE implementado no AECM assume-se como um espaço e um tempo de aprendizagem organizacional (Santos Guerra, 2001; Correia, 2011; Alves e Correia, 2006), consubstanciados na formação contínua dos docentes e estruturados no papel

preponderante que os diferentes atores da escola desempenham no desenvolvimento da ação avaliativa, assente numa lógica de trabalho colaborativo.

A escola que aprende é uma organização inteligente, visto que facilita a aprendizagem de todos os seus membros e continuamente se transforma a si própria (Palomares, 1998, cit. in Leite, 2002:96). Centrando-nos neste conceito de escola como comunidade de aprendizagem, destacamos a importância do movimento gerado pela autoavaliação que se caracterizou pelo facto de se ter tornado uma missão comum à escola. Os atores têm maior predisposição para modificarem as suas rotinas e para assumirem uma postura de responsabilidade e de compromisso com os processos de mudança, se a relevância do seu envolvimento na planificação da ação for considerada como um requisito potencializador da tomada de consciência individual e coletiva na (re) construção da realidade escolar, interpelando-a, interpretando-a e negociando entre si quer os processos, quer os produtos da interpelação e da interpretação no decurso do processo de avaliação, com vista a alcançar os resultados educativos.

A existência de redes de reflexão partilhada no interior da escola estimula os atores educativos a refletir sobre a sua própria realidade, possibilitando o permanente questionamento das dificuldades e dos problemas da função docente e dos seus aspetos mais inovadores como condição para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e da organização escolar.

Enquanto Escola aprendente, começamos agora a percorrer o caminho para que a autoavaliação se constitua um meio de aprendizagem organizacional, (Bolívar, 2000; Santos Guerra, 2001; Correia, 2011), necessária à compreensão e intervenção em constante mudança.

5. Relação dialógica entre avaliação externa e interna

Este trabalho corrobora a tese formulada por alguns autores (Santos Guerra, 2003a; Azevedo, 2005; Afonso, 2010a) de que a emergência de processos de autoavaliação de escola pode ser impelida pela avaliação externa, afigurando-se esta um dispositivo estratégico gerador de dinâmicas de autoavaliação, mais do que de regulação do sistema: (i) constitui uma oportunidade para a escola se (re)conhecer, autoquestionar e refletir a sua realidade escolar; (ii) fornece indicadores úteis para a construção ou o

aperfeiçoamento de ações de melhoria e reforço das boas práticas; (iii) permite à escola traçar o rumo do seu processo de autoavaliação.

No confronto do olhar externo sobre a avaliação interna com o olhar interno da escola emerge a complementaridade entre as duas modalidades de avaliação (Alaíz *et al.*, 2003), e, concomitantemente, a validação intersubjetiva dos olhares (Sá, 2009:97), que faz da escola um melhor espaço de aprendizagem.

Em suma, o processo de autoavaliação do Agrupamento constituiu, pelas dinâmicas implementadas, uma oportunidade de desenvolver uma cultura institucional sustentada e sustentável de responsabilização coletiva pelos processos de melhoria que responde às exigências da crescente autonomia do AECM.

6. Autoavaliação e autoconhecimento profissional

Finalmente, e na expectativa de compreender como e em que medida esta reflexão levada a cabo sobre a nossa própria ação é (pro)motora de desenvolvimento pessoal e profissional, exploramos as dinâmicas da investigação-ação-formação que sustentam a abordagem autobiográfica.

As distintas etapas percorridas neste estudo foram fatores facilitadores do aprofundamento dos conhecimentos sobre avaliação, autoavaliação e autonomia, forçando-nos simultaneamente a lançar um olhar sobre nós próprios e sobre a profissão: papel do professor, práticas educativas, formação contínua, (re)construção da nossa identidade. Nesta capacidade de distanciamento e de problematização reside a procura de sentido para a nossa ação pedagógica e profissional, sempre numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida como elemento estruturante do desenvolvimento da nossa identidade.

Cada página da nossa história de vida transformou-se numa interpelação constante às nossas práticas pedagógicas e às relações de comunicação no interior da Escola e, simultaneamente, num espaço único de interação entre as dimensões pessoal e profissional, mostrando de que forma estes dois elementos estão imbricados.

Nesta linha, o processo de investigação centrado nas práticas aumentou as nossas competências de autodesenvolvimento reflexivo, sendo mesmo indutor de inovação.

Este processo tem de ser construído, negociado e assumido ativamente com a participação e o envolvimento de todos os atores educativos, pois a experiência descrita demonstra que, nestas condições, a mudança acontece. O conhecimento mais fundamentado sobre a avaliação em geral e a autoavaliação em particular tornar-se-á útil, quer à regulação das nossas ações individuais, quer à adequação de tais ações na ação coletiva de melhoria da instituição escolar à qual pertencemos. Impõe-se, assim, que o crescimento do saber, do saber fazer e do saber ser sejam complementados por ações de reflexão e de formação contínuas para que possa germinar na escola uma comunidade de aprendizagem dotada de autonomia. No cerne da mudança e da inovação pedagógica está a assunção, por parte do professor, desta atitude dialética, reflexiva, libertadora e socialmente crítica.

Ao terminar este tempo de balanço, revemo-nos nas palavras de Pierre Dominicé (*cit. in* Nóvoa, 2007:24): desejo que este trabalho de investigação e de reflexão sobre os momentos mais significativos do meu percurso pessoal e profissional seja virado para o futuro e não para o passado. Espero ter sido capaz de o conceber como uma fase preliminar da (nova) ação. Ação que anseio empreender com outro olhar e as mesmas utopias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Almerindo Janela (1998a). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho.
- AFONSO, Almerindo Janela (2001). As Escolas em Avaliação: avaliabilidade e responsabilização. *Forúm Português de Administração Educacional*, 1, 22-26. Lisboa.
- AFONSO, Almerindo Janela (2002c). Políticas Educativas e Avaliação de Escolas: por uma Prática Avaliativa menos Regulatória. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (Orgs.). *Avaliação de Organizações Educativas*, 31-37. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- AFONSO, Almerindo Janela (2009b). Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e *rankings* escolares. *Revista Lusófona de Educação*, vol.13, 1, 13-29.
- AFONSO, Almerindo Janela (2010a). Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, vol.21, 46, 343-362.
- AFONSO, Almerindo Janela (2010b). Notas sobre auto-avaliação da escola pública como organização educativa complexa. *Revista ELO*, 17, 13-21.
- AFONSO, Natércio (1994). *A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise. Organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- AFONSO, Natércio (1999). A autonomia e avaliação do desempenho das escolas públicas. *Aprender - Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 23, 41-52.
- AFONSO, Natércio (2000). Autonomia, avaliação, e gestão estratégica das escolas públicas. In A. Ventura, A. Mendes e J. Costa (Orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*, 201-216. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- AFONSO, Natércio (2002) Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (Orgs.). *Avaliação de Organizações Educativas*, 51-68. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- AFONSO, Natércio (2005). Política Educativa, administração da educação e auto-avaliação das escolas. In J. MacBeath, M. Schratz, D. Meuret, e L. Jakobsen. *A história de Serena – Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições ASA
- AFONSO, Natércio (2005a). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA
- ALAÍZ, Vitor; GÓIS, Eunice e GONÇALVES, Conceição (2003). *Auto-avaliação de Escolas. Pensar e Praticar*. Porto: Edições ASA.

- ALVES, Maria Palmira (2001). *O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- ALVES, Maria Palmira (2003a). Avaliar a escola: da exigência normativa à construção de sentido. *Revista Galego - Portuguesa de Psicología e Educación*, 8, 325-333.
- ALVES, Maria Palmira (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- ALVES, Maria Palmira e CORREIA, Serafim (2006). Auto-avaliação de escola: Um meio de inovação e aprendizagem. *Revista Investigar em Educação*, 5, 149-189. Porto: SPCE.
- ALVES, Maria Palmira e CORREIA, Serafim (2008). A auto-avaliação de escola: um estudo exploratório sobre os dispositivos de auto-avaliação das escolas públicas em Portugal. *Olhar de professor*, vol.11, 2, 355-382.
- ALVES, Maria Palmira e CORREIA, Serafim. (2009). Projecto de Avaliação em Rede (PAR): construção e regulação do sentido colectivo de escola. In B. Silva, A. Lozano, L. Almeida e M. Uzquiano (Orgs.), *X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 3964-3975. Braga: Universidade do Minho.
- ALVES, Maria Palmira e Machado, Eusébio (2003a). Sentido da escola e os sentidos da avaliação. *Revista de Estudos Curriculares*, Ano I, 1, 79-92.
- ARAGÓN, Lucio E JUSTE, Ramón (1992). *Evaluation de centros y calidad educativa*. Madrid: Editorial Cincel Kapelusz.
- AZEVEDO, Joaquim. (2000). Escola e certificação de qualidade. In *Actas das Jornadas Pedagógicas: Educação XXI – Uma aposta na qualidade*, 40-42. Vila Nova de Gaia: Centro de Formação Gaia Nascente.
- AZEVEDO, Joaquim (2002). *Avaliação das escolas - consensos e divergências*. Porto: Edições Asa.
- AZEVEDO, José Maria (2005). *Estudo sobre Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em <http://www.cnedu.pt/files/pub/AvaliacaoEscolas/4-Estudo.pdf>.
- BARBIER, Jean-Marie (1996). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- BARDIN, Laurence (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, João (1996). O estudo da autonomia e da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (Org.), *O Estudo da Escola*, 167-189. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, João (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J. Barroso (Org.), *A Escola Pública. Regulação, Desregulação e Privatização*, 19-48. Porto: Edições ASA.

- BARROSO, João (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17, 49-83.
- BARROSO, João (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, António (2000). *Los Centros Educativos como Organizaciones que Aprenden. Promesa e Realidades*. La Muralla: Madrid.
- BOLÍVAR, António (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- BOLÍVAR, António (2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gestão em Ação*, vol.9, 1, 37-60.
- CARDINET, Jean (1986). A avaliação formativa: um problema atual. In L. Allal, J. Cardinet e P. Perrenoud (Orgs.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado*, 13-23. Coimbra: Almedina.
- CASANOVA, Maria (1992). *La evaluación. Garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edeluvies.
- CLÍMACO, Maria do Carmo (1995). *Observatório da Qualidade da Escola. Guião Organizativo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CLÍMACO, Maria do Carmo (2002). A inspeção e a avaliação das escolas. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das escolas: consensos e divergências*, 63-67. Porto: Edições ASA.
- CLÍMACO, Maria do Carmo (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- COELHO, Inês, SARRICO, Cláudia e ROSA, Maria (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro?. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, vol.17, 2, 56-67.
- COMISSÃO EUROPEIA, Eurydice (2004). *A Avaliação dos Estabelecimentos de Ensino à Lupa*. Disponível em <http://eurydice.giase.min-edu.pt>.
- CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (2005). *Avaliação das Escolas. Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos*. Lisboa: CNE.
- CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (Org.) (2007). *Avaliação das Escolas. Modelos e Processos*. Actas/Seminário. Lisboa: CNE
- CORREIA, Serafim (2006). *Dispositivo de Auto-avaliação de Escola: intenção e acção. Um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

- CORREIA, Serafim (2008). Auto-avaliação de escola: A situação nas escolas públicas. In M. P. Alves; E. A. Machado; J. A. Fernandes e S. Correia (Orgs.) (2008). *Actas do Seminário de Avaliação: Contributos da investigação para as práticas quotidianas de desenvolvimento curricular das escolas*, 409-436. Braga: Universidade do Minho, CIEed.
- CORREIA, Serafim (2010). Abrir a sala de aula: observar para auto-avaliar a escola. In M. P. Alves e Eusébio Machado (Orgs.). *Observar e a Avaliar as Práticas Docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- CORREIA, Serafim (2011). *Dispositivo de Autoavaliação de Escola: entre a lógica do controlo e a lógica da regulação*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- COSTA, Jorge Adelino (1998). Prefácio. In A. Rocha (1999). *Avaliação de escolas*, 13-16. Porto: Edições ASA.
- COSTA, Jorge Adelino (2007). Avaliação, Ritualização e Melhoria das Escolas: à Procura da Roupa do Rei. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Avaliação das Escolas: modelos e processos*, 229-236. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- COSTA, Jorge Adelino e VENTURA, Alexandre (2002). Avaliação integrada das escolas: análise em torno das opiniões dos intervenientes. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (Orgs.), *Avaliação das Organizações Educativas*, 105-124. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, Jorge Adelino e VENTURA, Alexandre (2005). Avaliação e desenvolvimento organizacional. *Revista Infância e Educação: investigação e práticas*, 7, 148-161.
- DAY, Christopher (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DE Ketele, Jean-Marie (1991). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*. Bruxelles: De Boeck
- DIAS, Manuela (2005). *Como abordar... a construção de uma escola mais eficaz*. Porto: Areal Editores.
- ESTEVAO, Carlos e MACHADO, Joaquim (2001). Escola, Autonomia e Avaliação Interna. In J. Machado (Coord.), *Formação e Avaliação Institucional*. Braga: Lusografe.
- ESTEVES, António Joaquim (1986). A investigação-acção. In A. S. Silva e J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- FERNANDES, Domingos (2008). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- FIGARI, Gérard (1996). *Avaliar: que referencial?*. Porto: Porto Editora.

- FIGARI, Gérard (1999). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In A. Estrela e A. Nóvoa (Orgs.). *Avaliação em Educação: Novas Perspectivas*, 139-154. Porto: Porto Editora.
- FIGARI, Gérard (2008). A avaliação de escola: questões, tendências e modelos. In M. P. Alves e E. A. Machado (Orgs.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*, 41-72. Santo Tirso: De Facto.
- FORMOSINHO, João (1987). O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. In *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho.
- FORMOSINHO, João (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, João, FERREIRA, F. I. e MACHADO, Joaquim (2000). *Políticas Educativas e a Autonomia das Escolas*. Porto, Edições ASA.
- FORMOSINHO, João e MACHADO, Joaquim (2010). *Escola, Autonomia e Avaliação. O primeiro ano de governação por contrato*. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- FORMOSINHO, João e MACHADO, Joaquim (2010b). Escola, Auto-avaliação e Desenvolvimento Organizacional. *Revista ELO*, 17, 41-49.
- GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamin (2001). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- HADJI, Charles (1994). *Avaliação, Regras do Jogo. Das intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- HUBERMAN, Michaël (2007). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*, 31-62. Porto: Porto Editora
- HUBERMAN, Michael e MILES, Matthew (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris: De Boeck.
- LAFOND, M. André Claude (1998). A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração. In J. Azevedo, R. Carneiro e T. Ambrósio (Orgs.), *Autonomia: gestão e avaliação das escolas*, 9-24. Porto: Edições ASA.
- LEITE, Carlinda (2002). *A figura do “amigo crítico” no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes*. Atas do V Congresso da SPCE. Edições Colibri/SPCE, 95-100.
- LESNE, Marcel (1984). *Lire les pratiques de formation d’adultes - Essai de construction théorique à l’usage des formateurs*. Paris: Edilig.

- LESSARD-HEBÉRT, Michelle; GOYETTE, Gabriel e BOUTIN, Gérald. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIKERT, Rensis (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Revista Archives of Psychology*, 140, 1-55.
- MACBEATH, John (2004). Putting the self back into self-evaluation. *In Improving Schools*, vol. 7, 1, 87-91, SAGE Publications.
- MACBEATH, John, MEURET, Denis, SCHRATZ, Michael e JAKOBSEN, Lars Bo (2005). *A História de Serana. Viajando rumo a uma Escola melhor*. Porto: Edições ASA.
- MACHADO, Joaquim (2001). Escola e Avaliação Interna. *In J. Machado (Coord.). Formação e Avaliação Institucional*, 11-30. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- MARCHESI, Álvaro (2002). Mudanças educativas e avaliação das escolas. *In J. Azevedo (Org.), Avaliação das escolas: consensos e divergências*, 33-49. Porto: Edições ASA.
- MARQUES, António e SILVA, Jorge (2008). *Parecer sobre Avaliação Externa das Escolas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em http://www.sprc.pt/upload/File/PDF/Propostas/Parecer_Av_Ext_Esc.pdf
- MELO, Rodrigo (2009). *Auto-avaliação e regulação nas escolas: o Projecto Qualis de autoavaliação das escolas e unidades orgânicas da Região Autónoma dos Açores*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- MEURET, Denis (2002). O papel da autoavaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. *In J. A. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (Orgs.), Avaliação de Organizações Educativas*, 39-50. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MOREIRA, Maria do Carmo (2006). *Avaliação institucional escolar: Um estudo exploratório de uma experiência*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- MORGADO, José Carlos (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- NDIAYE, B. (2003). *Etude des conceptions des enseignants du Senegal sur le métier, en référence au modele de l'enseignant-professionnel*. Bélgica: Université Catholique de Louvain, Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation (tese de doutoramento policopiada).
- NÓVOA, António (1992). Para uma análise das instituições escolares. *In A. Nóvoa (Org.) As organizações escolares em análise*, 13- 42. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- NÓVOA, António (2007). Os Professores e as Histórias da sua Vida. *In A. Nóvoa (Org.), Vidas de Professores*, 11-30. Porto: Porto Editora.

- OLIVEIRA, José, AZEVEDO, Joaquim, SARRICO, Carrilla, Clímaco, Carmo e Carravilla, Maria Antónia (2006). *Relatório final da atividade do Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PACHECO, José Augusto (1995). *A avaliação dos alunos na perspetiva da reforma: propostas de um trabalho*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José Augusto (2002). Critérios de avaliação na escola. In *Reorganização Curricular do Ensino Básico: avaliação das aprendizagens – das conceções às práticas*, 55-64. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- PACHECO, José Augusto (2010). Avaliação de Escolas – O Lugar da Auto-Avaliação. *Revista ELO*, 17, 79-82.
- PALMA, José Borges (1999a). *Introdução ao Projecto Qualidade XXI*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- PALOMARES, Luis (1998). *Organización escolar: bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*. Córdoba: Universidade de Córdoba.
- PERRENOUD, Philippe (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação - Perspectivas Sociológicas*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PORTUGAL, Ministério da Educação, Inspeção-Geral da Educação (2005). *Efectividade da auto-avaliação das escolas - roteiro*, Lisboa: Inspeção-Geral da Educação, consultado em <http://www.ige.min-edu.pt>.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc (1997). *Manual de investigação em ciências sociais -trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- ROCHA, Abel (1999). *Avaliação de Escolas*. Porto: Edições ASA.
- SÁ, Virgínio (2009). A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 62, 87-108.
- SANCHES, Mário (2007). *A avaliação das escolas: entre a prestação de contas e a melhoria interna*. Correio da Educação, 302.
- SANTOS GUERRA, Miguel Angel (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- SANTOS GUERRA, Miguel Angel (2002a). Como num espelho – avaliação qualitativa das escolas. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das escolas - consensos e divergências*, 11-31. Porto: Edições ASA.
- SANTOS GUERRA, Miguel Angel (2002b). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- SANTOS GUERRA, Miguel Angel (2002c). *Os desafios da participação: desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.

- SANTOS GUERRA, Miguel Angel (2003a). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições ASA.
- SANTOS GUERRA, Miguel Angel (2003b). *Uma seta no alvo. A avaliação como aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- SCHEERENS, JAAP (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*, Porto: Edições Asa.
- SIMÕES, Graça (2007). A Auto-avaliação das Escolas e a Regulação da Acção Pública em Educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, 39-48.
- SIMONS, Helen (1993). Avaliação e reforma das escolas. In: A. Nóvoa *et al.*, *Avaliações em educação: novas perspectivas*, 155-170. Porto: Porto Editora.
- SIMONS, Helen (1999). Avaliação e reformas das escolas. In A. Estrela e A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliação em educação: novas perspectivas*, 155-190. Porto: Porto Editora.
- SOBRINHO, José Dias (1995). Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In J. Sobrinho e N. Balzan (Orgs.), *Avaliação Institucional: teoria e experiências*, 53-86. São Paulo: Cortez Editora.
- STUFFLEBEAM, Daniel (1978). Alternativas em avaliação educacional: um guia de auto-ensino para educadores. In L. Bastos e L. Paixão (Orgs.), *Avaliação educacional. Perspectivas, procedimentos e alternativas*, 102-129. Petrópolis: Editora Vozes.
- TYLER, Ralph (1942). General statement on evaluation. *Journal of Education Research*, 35, 492-501.
- VALADARES, Jorge e GRAÇA, Margarida (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- VIAL, Michel (2001). Évaluation et régulation. In G. Figari e M. Achouche (Orgs.), *L'activité évaluative réinterrogée regards scolaires et socioprofessionnels*, 68-78. Bruxelles: De Boeck Université.
- ZEICHNER, Kenneth e LISTON, Daniel (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.

LEGISLAÇÃO E OUTRAS FONTES DOCUMENTAIS

Agrupamento de Escolas Coura e Minho. Projeto Educativo 2007-2010.

Agrupamento de Escolas Coura e Minho. Projeto Educativo 2012-2015.

Inspecção-Geral da Educação (2009). *Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas Coura e Minho*. Lisboa:IGE.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio (aprova o regime de autonomia, administração e ensino dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários, bem como dos respetivos agrupamentos).

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril (aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro (primeira alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro).

Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro (aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior).

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto (segunda alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro).

ANEXOS

Anexo 1 - Percurso Profissional

ANO	ESTABELECIMENTO	SERVIÇO DISTRIBUÍDO	CARGOS/FUNÇÕES
1983-1984	Escola Secundária de Barcelos (Barcelos)	7º e 10º anos do ensino diurno e 1º ano do Curso Geral Liceal Noturno	Professora Provisória do 9º Grupo, a lecionar a disciplina de Inglês
1984-1985	Escola Secundária de Monserrate (Viana do Castelo)	7º e 11º anos do ensino diurno	Professora Provisória do 9º Grupo, a lecionar a disciplina de Inglês
1985-1986	Escola Secundária de Antero de Quental (Ponta Delgada, Açores)	7º anos do ensino diurno e 1º ano do Curso Complementar Liceal Noturno	Professora Provisória do 9º Grupo, a lecionar as disciplinas de Inglês e de Alemão
1986-1987	Escola Secundária de Monserrate (Viana do Castelo)	8º e 10º anos do ensino diurno; 1º ano do Curso Geral Liceal Noturno	Professora Provisória do 9º Grupo, a lecionar a disciplina de Inglês Diretora de Turma do 10º ano
1987-1988	Escola Secundária de Tomás Cabreira (Faro)	9º anos do ensino diurno e 1º ano do Curso Complementar Liceal Noturno	Professora Provisória do 9º Grupo, lecionar as disciplinas de Inglês e de Alemão
1988-1989	Escola Secundária de Paredes de Coura (Paredes de Coura)	7º, 9º e 10º anos do ensino diurno	Professora Provisória do 9º Grupo, a lecionar a disciplina de Inglês Representante do Grupo Disciplinar de Inglês/Alemão
1989-1990	Escola C+S de Vila Nova de Cerveira (Vila Nova de Cerveira)	7º ano do ensino diurno	Professora Efetiva-Provisória do 9º Grupo, a lecionar a disciplina de Inglês Representante do Grupo Disciplinar de Inglês/Alemão Profissionalização em Serviço pela Universidade Aberta
1990-1991	Escola C+S de Vila Nova de Cerveira (Vila Nova de Cerveira)	Turmas A, B e E do 7º Turmas A e B do 9º Ano Turmas A e B do 11º ano do ensino diurno	Professora do Quadro de Nomeação Definitiva do 9º Grupo Representante do 9º Grupo Diretora de Turma do 7º B
1991-1992	Escola C+S de Caminha	7º anos do ensino diurno e 1º ano do Curso Geral Liceal Noturno	Professora do Quadro de Nomeação Definitiva do 9º Grupo, a lecionar a disciplina de Inglês Diretora de Turma Assessora dos Cursos Noturnos
	Escola Tecnológica Artística e Profissional de Caminha	1º ano do Curso Operador da Construção Civil e 1º ano do Curso Técnico de Receção/Atendimento	Docente de Inglês, em regime de contrato de prestação de serviços
1992-1993	Escola C+S de Caminha	7º anos do ensino diurno e 1º ano do Curso Geral Liceal Noturno	Professora do Quadro de Nomeação Definitiva do 9º Grupo, a lecionar a disciplina de Inglês Coordenadora do Sistema de Ensino por Unidades Capitalizáveis
	Escola Tecnológica Artística e Profissional de Caminha	1º ano do Curso Operador da Construção Civil e 1º ano do Curso Técnico de Receção/Atendimento	Docente de Inglês, em regime de contrato de prestação de serviços

ANO	ESTABELECIMENTO	SERVIÇO DISTRIBUÍDO	CARGOS/FUNÇÕES
1993-1994	Escola C+S de Caminha	7º ano de Alemão do ensino diurno; 11º ano de Inglês do ensino diurno; Inglês no 3º Ciclo do Ensino Básico do Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis; Alemão no Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis	Professora do Quadro de Nomeação Definitiva do 9º Grupo a lecionar Inglês Delegada de Inglês Coordenadora Pedagógica do Ensino Recorrente
	Escola Tecnológica Artística e Profissional de Caminha	8º ano do Curso Mesa/Bar 11º ano do Curso de Recção/Atendimento	Docente de Inglês, em regime de contrato de prestação de serviços
1994-1995	Escola C+S de Caminha	7º ano de Alemão do ensino diurno; 11º ano de Inglês do ensino diurno; Inglês no 3º Ciclo do Ensino Básico do Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis; Alemão no Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis	Professora do Quadro de Nomeação Definitiva do 9º Grupo a lecionar Inglês Delegada de Inglês Coordenadora Pedagógica do Ensino Recorrente
	Escola Tecnológica Artística e Profissional de Caminha	9º ano do Curso Mesa/Bar 12º ano do Curso de Recção/Atendimento	Docente de Inglês, em regime de contrato de prestação de serviços
1995-1996	Escola C+S de Caminha	7º ano de Alemão do ensino diurno; 11º ano de Inglês do ensino diurno; Inglês no 3º Ciclo do Ensino Básico do Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis; Alemão no Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis	Professora do Quadro de Nomeação Definitiva do 9º Grupo Coordenadora Pedagógica do Ensino Recorrente da turma de continuação do Ensino Básico e da turma de Iniciação do Ensino Secundário
	Escola Tecnológica Artística e Profissional de Caminha	10º ano do Curso Técnico de Gestão Autárquica	Docente de Inglês, em regime de contrato de prestação de serviços
1996-1997	Escola C+S de Caminha	7º ano de Alemão do ensino diurno; 11º ano de Inglês do ensino diurno; Inglês no 3º Ciclo do Ensino Básico do Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis; Alemão no Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis	Professora do Quadro de Nomeação Definitiva do 9º Grupo, a lecionar Inglês e Alemão Coordenadora Pedagógica do Ensino Recorrente da turma de continuação do Ensino Básico e da turma de Iniciação do Ensino Secundário Coordenadora do Clube de Alemão
	Escola Tecnológica Artística e Profissional de Caminha	10º ano do Curso Técnico de Construção Civil/Medições e Orçamentos	Docente de Inglês, em regime de contrato de prestação de serviços

ANO	ESTABELECIMENTO	SERVIÇO DISTRIBUÍDO	CARGOS/FUNÇÕES
1997-1998	Escola C+S de Caminha (Caminha)	Turmas C dos 7º, 8º, 9º e 12º anos Turma B (continuação/terminal) do Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis	Professora do Quadro de Nomeação Definitiva do 9º Grupo, a lecionar a disciplina de Alemão no ensino diurno e Inglês no ensino noturno Delegada do 9º Grupo Disciplinar – Alemão Coordenadora Pedagógica do Ensino Secundário Recorrente - turma de continuação/terminal Coordenadora do Clube de Alemão
	Escola Tecnológica Artística e Profissional de Caminha	11º ano do Curso Técnico de Construção Civil/Medições e Orçamentos	Docente de Inglês, em regime de contrato de prestação de serviços
1998-1999	Escola C+S de Caminha (Caminha)	Turmas C dos 8º, 9º e 12º anos Turma B do Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis	Professora do Quadro de Nomeação Definitiva do 9º Grupo, a lecionar a disciplina de Alemão Delegada do 9º Grupo Disciplinar – Alemão Coordenadora Pedagógica do Ensino Recorrente da turma terminal do Ensino Secundário Coordenadora do Clube de Alemão
	Escola Tecnológica Artística e Profissional de Caminha	11º ano do Curso de Técnico de Gestão Autárquica	Docente de Inglês, em regime de contrato de prestação de serviços
1999-2003	Escola C+S de Caminha	Turma C do 12º ano	Professora do Quadro de Nomeação Definitiva do 9º Grupo, a lecionar a disciplina de Alemão Vice-Presidente do Conselho Executivo Coordenadora do Clube de Alemão
2003-2004	Agrupamento de Escolas Vertical de Caminha (Vales do Coura e do Minho)	Turmas C dos 11º e 12º anos	Professora do Quadro do Grupo 330, a lecionar a disciplina de Alemão Vice-Presidente da Comissão Administrativa Provisória Coordenadora do Clube de Alemão
2003-2006			Coordenadora do Projeto de Desenvolvimento Escolar “Gestão de Qualidade para Otimização das Escolas”, no âmbito do Programa Sócrates-Ação Comenius1 – Parceria entre Escolas
2005-2006	Agrupamento de Escolas Coura e Minho	Turma C do 12ºano	Professora do Quadro do Grupo 330, a lecionar a disciplina de Inglês Vice-Presidente do Conselho Executivo Coordenadora do Clube de Alemão

ANO	ESTABELECIMENTO	SERVIÇO DISTRIBUÍDO	CARGOS/FUNÇÕES
2006-2007	Agrupamento de Escolas Coura e Minho	Turma A do 9º ano Área de Projeto do 9ºA	Professora do Quadro do Grupo 330, a lecionar a disciplina de Inglês Vice-Presidente do Conselho Executivo Coordenadora do Clube de Alemão
2007-2008	Agrupamento de Escolas Coura e Minho	Turma B do 7º ano	Professora do Quadro do Grupo 330, a lecionar a disciplina de Inglês Vice-Presidente do Conselho Executivo Coordenadora do Clube de Alemão
2008-2009	Agrupamento de Escolas Coura e Minho	Turmas A e B do 8º ano	Professora do Quadro do Grupo 330, a lecionar a disciplina de Inglês Vice-Presidente do Conselho Executivo Coordenadora do Clube de Alemão
2009-2011	Agrupamento de Escolas Coura e Minho		Subdiretora Coordenadora do Clube de Alemão
2010-2012	Agrupamento de Escolas Coura e Minho		Subdiretora Coordenadora da Equipa de Autoavaliação do AECM Coordenadora do Clube de Alemão

Anexo 2 - Caraterização do Agrupamento de Escolas Coura e Minho

3. O Agrupamento de Escolas Coura e Minho

3.1. História do Agrupamento

Em 1999, na sequência da publicação do Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio, foram constituídos dois agrupamentos no concelho de Caminha, um para o Vale do Âncora e outro para o Vale do Coura, uma divisão assente na identidade das povoações, nos seus usos e costumes e na sua situação geográfica. Seguiu-se o processo de formalização e homologação do *Agrupamento Horizontal Coura e Minho* que passou então a englobar 5 jardins de infância, 13 escolas do 1º ciclo do ensino básico e uma Escola Básica Mediatizada.

Quatro anos depois, em 2003, este primeiro processo de agrupamento de escolas seria profundamente reformulado com a incorporação da Escola EB 2,3/S de Caminha, estabelecimento de ensino fundado em 1971 na sede do concelho com 2º e 3º ciclos do ensino básico e o ensino secundário, daí resultando uma orgânica vertical e uma nova designação — ***Agrupamento de Escolas Coura e Minho***.

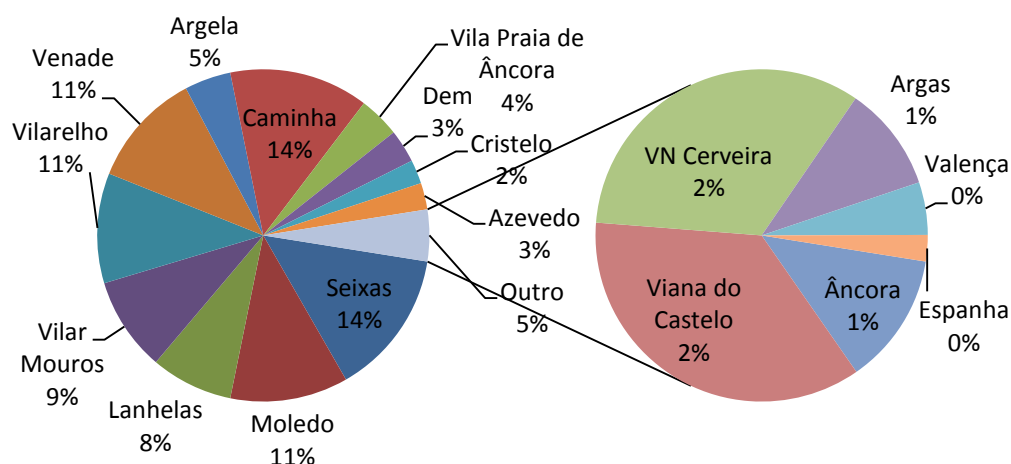
No ano de 2006, a Carta Educativa do Concelho de Caminha, aprovada pela Câmara e pela Assembleia Municipal e posteriormente publicada em Diário da República, veio introduzir algumas modificações na rede escolar já implementadas ou a implementar no ano letivo de 2007/2008 e definir como objetivos estratégicos para o futuro próximo da educação no concelho: *“Desenvolver um projeto educativo municipal tendo em conta a participação de todos os parceiros; Promover e reforçar a identidade cultural do município; Promover as especificidades culturais do interior rural; Contribuir para a diminuição do analfabetismo; Promover a aprendizagem ao longo da vida; Apoiar ofertas educativas adequadas ao mercado do trabalho; Promover a integração coerente do ensino e da formação profissional; Promover a qualidade do ensino; Estruturar uma rede de estabelecimentos de serviço público de educação, visando satisfazer as necessidades de toda a população; Assegurar o acesso de todas as crianças à educação pré-escolar; Promover a integração dos serviços de creche com a educação pré-escolar; Encorajar a sequencialidade do trajeto escolar das crianças e alunos; Apoiar crianças e jovens com necessidades educativas especiais; Promover modalidades de ação social escolar adaptados às necessidades locais, nomeadamente no que diz respeito aos auxílios económicos diretos, transportes escolares, refeitórios, permanência das crianças e alunos na escola para além das atividades letivas desenvolvendo atividades extracurriculares, desporto e/ou outras; Promover as Tecnologias de Informação e Comunicação”*.

3.2. Caracterização do AECM

Alunos

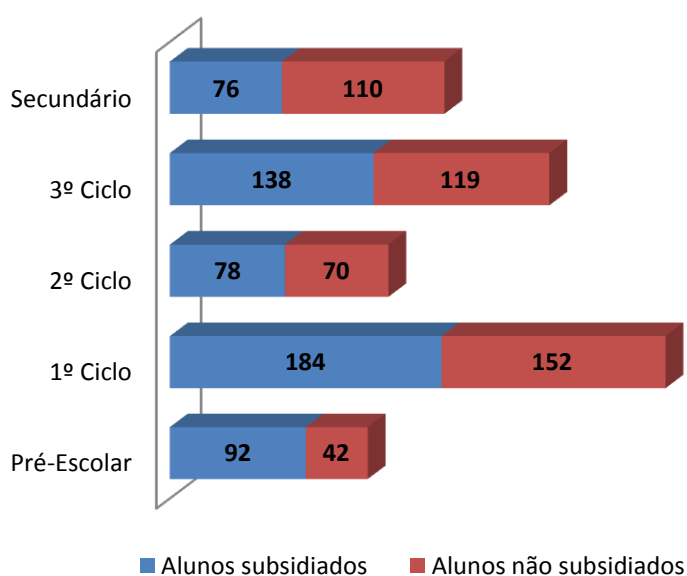
A população escolar, no ano letivo 2011/2012, é constituída por 1061 alunos, oriundos predominantemente de freguesias do Concelho de Caminha. Existe um número pouco significativo (2,8%) de alunos provenientes de concelhos vizinhos.

Gráfico nº 1 - Freguesias de origem dos alunos (2011/2012)



Do total de alunos do Agrupamento, 54% são subsidiados pelos serviços de Ação Social Escolar (ASE).

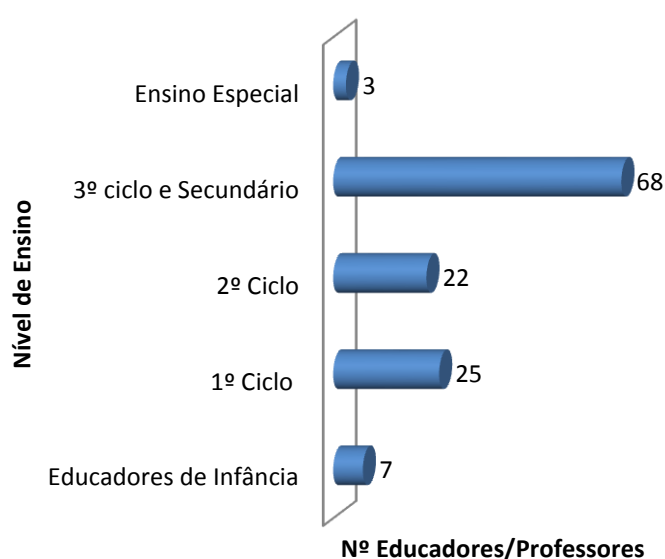
Gráfico nº 2 - Alunos subsidiados/não subsidiados (2011/2012)



Corpo docente

O corpo docente do AECM, que se caracteriza pela estabilidade e experiência profissional, conta com 125 educadores e professores distribuídos pelos diversos níveis/ciclos de ensino, do pré-escolar ao secundário. A maioria dos docentes situa-se na faixa etária entre os 41 e os 50 anos, sendo o tempo de permanência médio na escola de cerca de 10 anos. De referir ainda que 71% dos docentes têm mais de 20 anos de serviço. Dos Serviços Especializados de Apoio Educativo fazem parte quatro professores de Educação Especial.

Gráfico nº 3 - Educadores/Professores por nível/ ciclo de ensino (2011/2012)



Pessoal não docente

No que concerne ao pessoal não docente, o Agrupamento inclui na sua dependência direta 43 elementos distribuídos pelas carreiras de assistente técnico e assistente operacional, coadjuvados por 25 assistentes operacionais pertencentes à Câmara Municipal de Caminha.

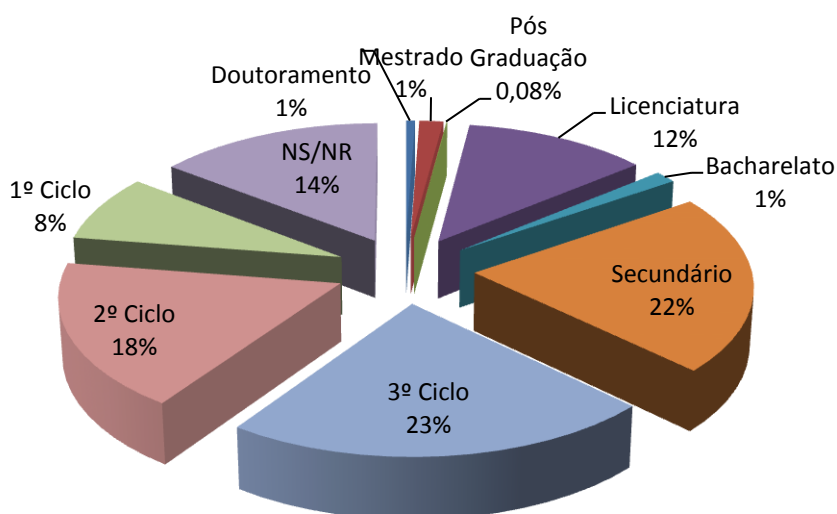
Nos últimos anos tem sido possível a contratação anual de tarefeiros (através do Ministério da Educação e Ciência) e de funcionários ao abrigo da candidatura ao Contrato de Emprego-Inserção do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), num total de 6 no presente ano letivo.

O pessoal dos serviços de administração escolar é constituído por uma coordenadora dos serviços técnicos e nove assistentes técnicos. O pessoal dos serviços de ação educativa é constituído por 33 assistentes operacionais, entre os quais 6 desempenham funções na cozinha da escola sede.

Pais e Encarregados de Educação

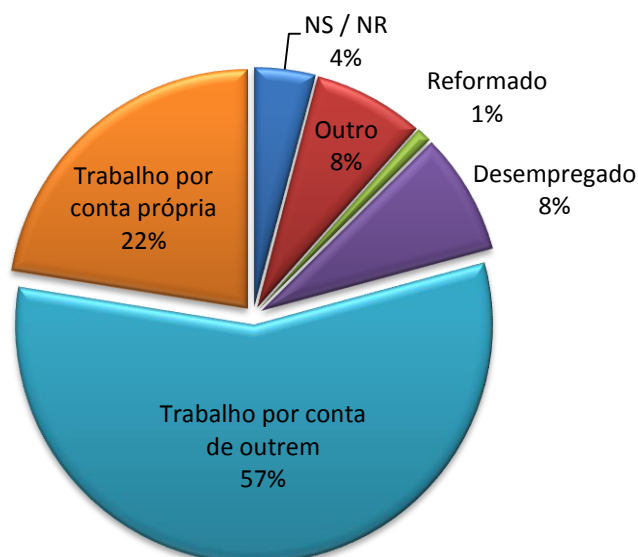
A escolaridade dos pais e encarregados de educação situa-se, predominantemente, ao nível dos 9.º e 12.º anos de escolaridade, seguindo-se habilitações académicas de níveis de ensino inferiores. No entanto, tem vindo a aumentar gradualmente o número de pais e encarregados de educação com habilitações de nível académico superior.

Gráfico nº 4 - Habilitações dos Pais e Encarregados de Educação (2011/2012)

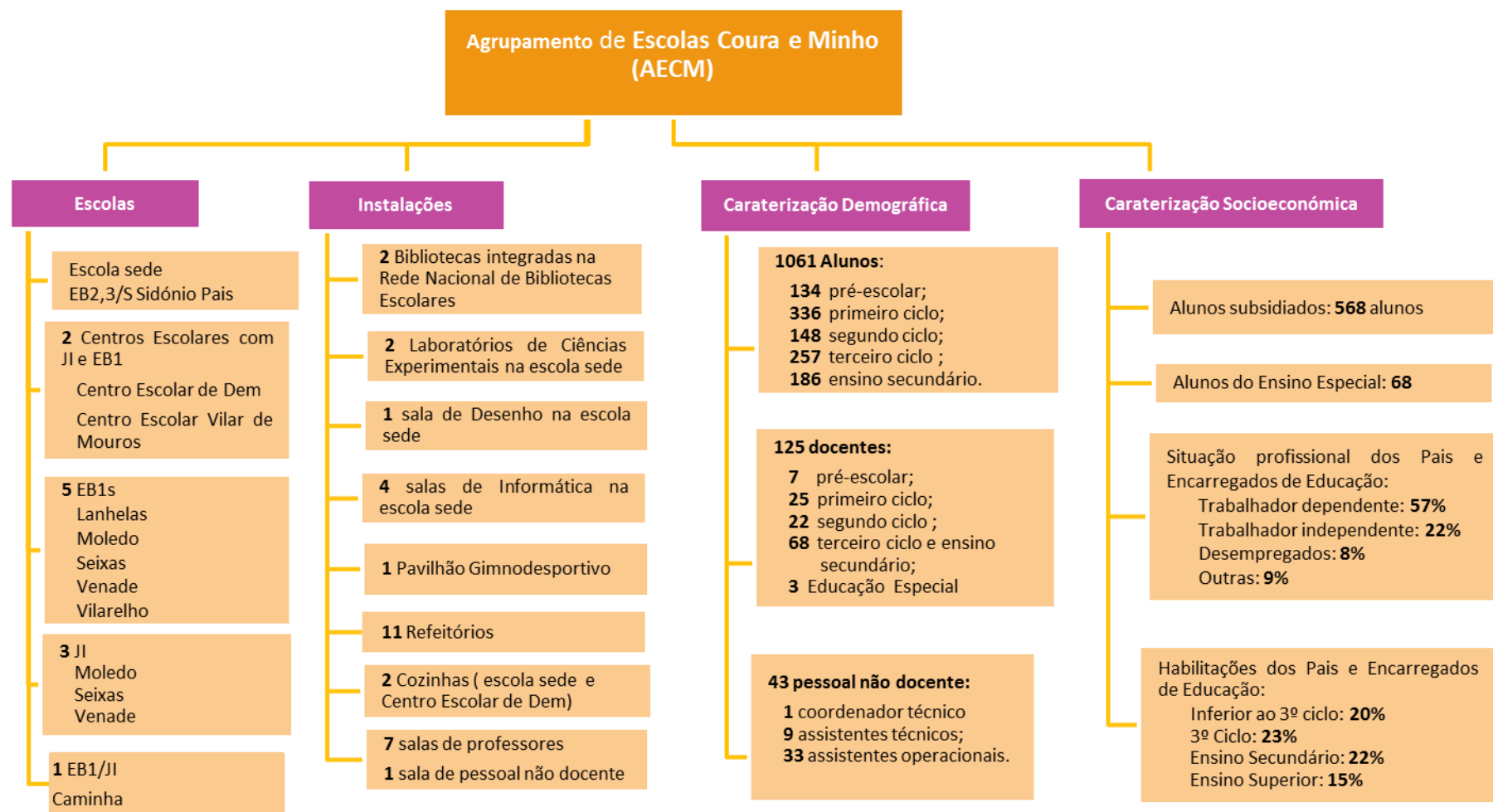


Ainda no que se refere aos pais e encarregados de educação, verifica-se que o desemprego atinge os 8% e que a maioria (57%) se encontra em regime de trabalho dependente. Cerca de 22% desenvolvem trabalhos por conta própria.

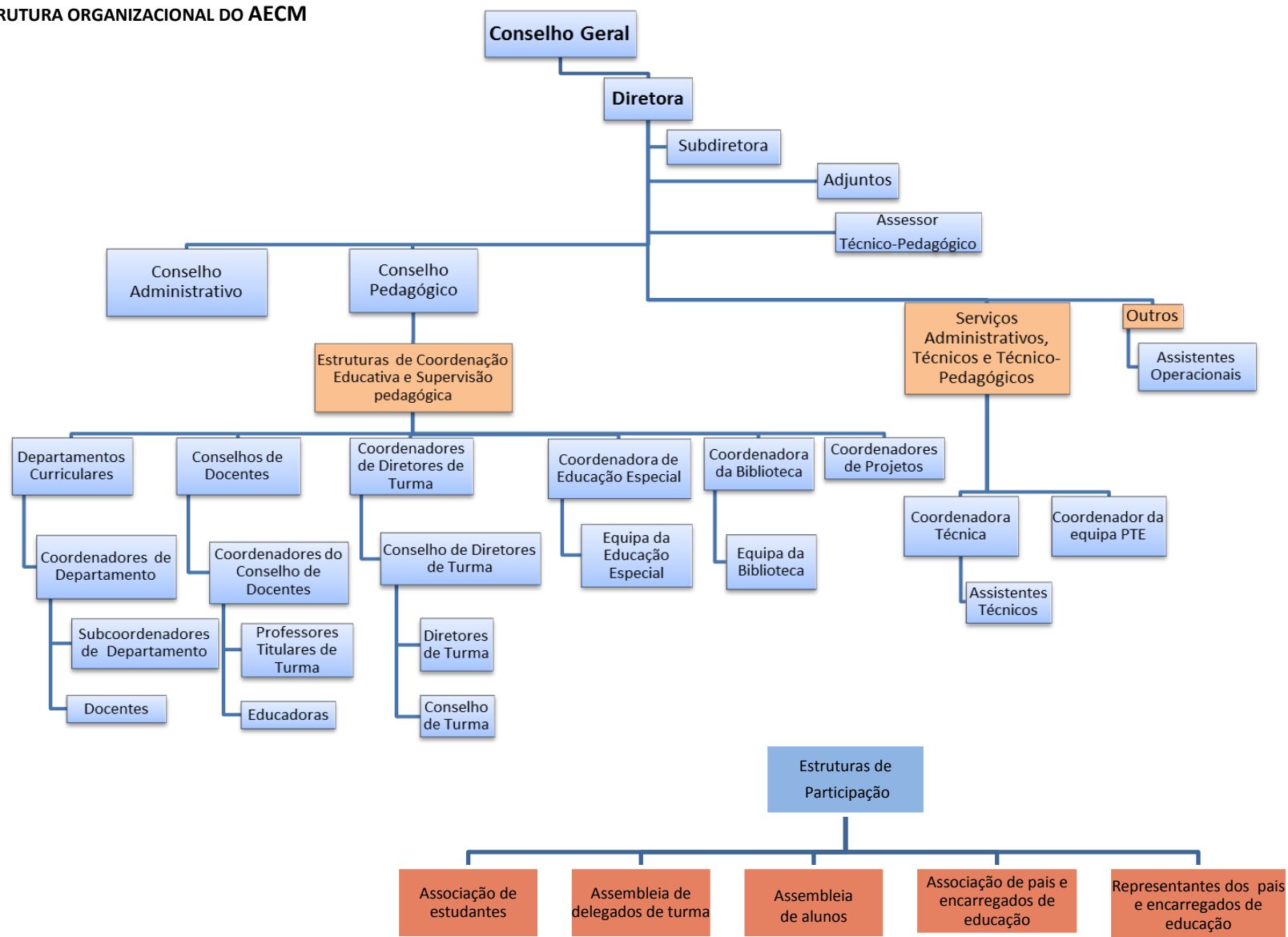
Gráfico nº 5 - Situação profissional dos Pais e Encarregados de Educação (2011/2012)



ESQUEMA 1. CARACTERIZAÇÃO DO AECM (2011/2012)



ESQUEMA 2. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO AECM



3.3. Parcerias

O AECM considera que o estabelecimento de parcerias e protocolos de educação e formação constitui oportunidade para afirmar a sua Missão, ao envolver diferentes entidades públicas e privadas na procura de soluções. A celebração de parcerias faz parte da nossa cultura organizacional, reconhecendo o AECM as vantagens da cooperação, a diferentes níveis, com evidentes resultados para ambas as partes. Neste contexto, têm sido estabelecidas diversas parcerias estratégicas com órgãos e instituições, públicas ou privadas, da comunidade, designadamente, com o tecido socioeconómico e empresarial, de apoio social na comunidade, de modo a participarem na proposta e/ou execução das diferentes medidas de integração escolar, social ou profissional dos jovens, bem como de desenvolvimento profissional de pessoal docente e não docente.

Atualmente, no AECM estão estabelecidos os seguintes protocolos e parcerias, a nível nacional: Câmara Municipal de Caminha, Juntas de Freguesia, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJ), Rede Social de Caminha, Rede de Bibliotecas de Caminha, Unidade Local de Saúde, Bombeiros Voluntários de Caminha, Bombeiros Voluntários de Vila Praia De Âncora, Paróquias, Centro Social e Paroquial de Moledo, Universidade do Minho, Colégio de Santo António, Universidade Sénior de Caminha, Casa do Povo de Lanhelas, Santa Casa da Misericórdia de Caminha, Rotary Club de Caminha, Sporting Clube Caminhense, Associação Comercial e Industrial dos Vales do Âncora e Coura (ACIVAC), Associação Moledense de Instrução e Recreio (AMIR), Rádio Jornal Caminhense, Jornal Digital Regional Caminha@2000, Programa 100% - Melhoria da alimentação escolar em Portugal, Valorização e Tratamento de Resíduos Sólidos, S.A – Valorminho, Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM) de Viana do Castelo, Academia de Música Fernandes Fão, Gestão Integrada de Resíduos – SUMA, Asociación Naturalista “Baixo Mino” - Anabam, Associação de Defesa do Património dos concelhos do Alto Minho – Corema, Centro de Formação Vale do Minho. A nível internacional, assinalamos estas: Associação Cultural e Pedagógica Ponte...nas ondas! (Galiza–Espanha), Intercâmbio escolar com Pontault-Combault (França), Asociación Astronómica de Vigo- Astrovigo (Galiza – Espanha).

Anexo 3 - Protocolo de Colaboração com o Projeto de Avaliação em Rede (PAR)



Projecto de Avaliação em Rede PAR

A handwritten signature in blue ink, likely belonging to Maria Palmira Carlos Alves, one of the coordinators mentioned in the text.

Protocolo de Colaboração

O projecto PAR, através dos seus coordenadores, Maria Palmira Carlos Alves e Serafim Manuel Teixeira Correia, estabelecem com o Agrupamento de Escolas Coura e Minho, o seguinte protocolo de colaboração:

1) Os coordenadores do PAR comprometem-se a:

- promover uma oficina de formação sobre a construção e desenvolvimento de dispositivos de auto-avaliação de escola;
- validar e orientar o processo de auto-avaliação de escola;
- proceder ao envio atempado de materiais;
- incentivar o desenvolvimento da auto-avaliação, através da criação de um ambiente propício à implementação de um trabalho colaborativo entre os elementos da equipa;
- promover e orientar, pelos menos, um encontro por período, para partilha de experiências vividas por cada equipa de auto-avaliação de escola (Visitas de Estudo);
- fomentar encontros temáticos (um por ano lectivo) com investigadores / especialistas em áreas úteis ao desenvolvimento de determinados aspectos de um dispositivo de auto-avaliação;
- realizar sessões formativas (uma por semestre) sobre temáticas ligadas ao desenvolvimento de dispositivos de auto-avaliação de escola;
- orientar a *rede de escolas* no âmbito da auto-avaliação de escola.



Projecto de Avaliação em Rede PAR

2) A equipa de auto-avaliação da escola, compromete-se a:

- cumprir os objectivos que se propuserem alcançar com o desenvolvimento do seu dispositivo de auto-avaliação de escola;
- planear todo o processo de auto-avaliação de escola (construção dos referenciais, de instrumentos de recolha de informação, ...);
- recolher e tratar a informação necessária a uma reconstrução crítica da realidade escolar (condução de entrevistas, observação, análise de documentos, ...);
- apresentar, na escola, os resultados da auto-avaliação (elaboração do(s) relatório(s), promoção da reflexão sobre os resultados alcançados, ...);
- desenvolver e coordenar as diferentes acções de melhoria para a eficácia da escola;
- respeitar a confidencialidade das informações individuais recolhidas e fazer um tratamento agregado dos dados;
- envolver os diferentes actores da comunidade educativa na auto-avaliação;
- elaborar um relatório de actividade, no final de cada ano lectivo;
- participar nas *visitas de estudo*, nos *encontros temáticos* e *sessões formativas* (actividades de carácter obrigatório);
- respeitar a autoria dos trabalhos produzidos no seio da rede de instituições escolares que integram o PAR.

3) A Escola/agrupamento, através do seu director, compromete-se a:

- indicar uma equipa responsável pelo desenvolvimento do dispositivo de auto-avaliação de escola representativa da comunidade educativa;
- indicar um(a) Coordenador(a) da equipa de auto-avaliação de escola;
- supervisionar e assegurar os recursos humanos e materiais necessários à implementação do processo de auto-avaliação;
- disponibilizar, no horário dos professores pertencentes à equipa, tempo (não lectivo) para desenvolver as actividades inerentes ao desenvolvimento do dispositivo de auto-avaliação de escola – no mínimo 90' por semana;
- sensibilizar toda a comunidade educativa para a importância que a auto-avaliação assume no sucesso educativo dos alunos, na cultura de avaliação e na imagem da escola para o exterior;



Projecto de Avaliação em Rede PAR

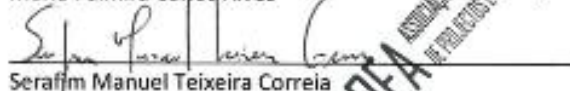
- assegurar as despesas de deslocação dos respondentes da equipa de auto-avaliação para participar nas actividades de carácter obrigatório (*visitas de estudo, encontros temáticos e sessões formativas*);
- assegurar a disponibilidade de recursos físicos e materiais para a realização da visita de estudo, quando esta decorrer na escola e fornecer as fotocópias;
- assegurar o pagamento da formação dos docentes da equipa (três docentes) na oficina de formação a decorrer na primeira fase do projecto;
- pagar a quantia de 600€, acrescidos de IVA para as despesas de apoio e monitorização (assessoria, deslocações, materiais a fornecer, sessões formativas, conferencistas para os encontros temáticos), a desenvolver ao longo dos dois anos de funcionamento do projecto.

Este protocolo tem a duração de dois anos lectivos (2010/2011 e 2011/2012).

Braga, 15 de Julho de 2010

Coordenação do Projecto de Avaliação em Rede (PAR),


Maria Palmira Carlos Alves

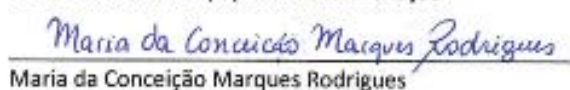

Serafim Manuel Teixeira Correia

Agrupamento de Escolas Coura e Minho

Directora


Maria Esteves

Coordenadora da Equipa de Auto-avaliação


Maria da Conceição Marques Rodrigues

Assinaturas com carimbo das instituições

Anexo 4 - Grupo de Focagem

Projecto CAMINHAR



AVALIAR PARA MELHORAR

GRUPO DE FOCAGEM

Avaliar é aceitar como ponto de partida que a escola se deve definir ou observar no seu contexto, o que implica que os sujeitos (e os grupos de sujeitos), que são os actores, sejam tidos em consideração, simultaneamente, como sujeitos e objectos da avaliação, participando numa construção colectiva de sentido.

Figari, 2008, p. 56

No âmbito do processo de auto-avaliação do agrupamento, é crucial a constituição de um grupo de focagem.

PARA QUÊ?

- Fazer ouvir as perspectivas, preocupações e reivindicações dos diferentes sectores da comunidade educativa em presença na auto-avaliação, nos momentos acordados com a equipa de auto-avaliação;
- Validar os referenciais propostos pela Equipa de AAA;
- Validar os instrumentos de recolha de dados;
- Promover a emergência de um espaço público de discussão e de formação de consensos (ou de explicitação racional de divergências) sobre o agrupamento e a melhoria da sua qualidade.

SECTOR DA ESCOLA

NOME

Presidente do Conselho Geral	
Membro da Direcção	
Docente Conselho Pedagógico	
Docente da Equipa da Biblioteca	
Coordenador dos Directores de Turma do 2º e 3º CEB	
Coordenador dos Directores de Turma do ES	
Coordenador Departamento 1º CEB	
Coordenador do Departamento da EPE	
Coordenador do Núcleo de EE	
Representante do Pessoal Não Docente	
Representante dos Encarregados de Educação no Conselho Pedagógico	
Representante dos Alunos no Conselho Pedagógico	
Representante da Autarquia	

COMPROMISSO A ASSUMIR:

Os membros do grupo de focagem comprometem-se a:

- Realizar esforços no sentido de alargar o seu conhecimento das perspectivas dos sectores que representam;
- Manter em sigilo o conteúdo das sessões de trabalho.

A avaliação "é um processo partilhado"

Alves, 2004

Anexo 5 - Relatório da Inspeção Geral da Educação



**Resultados Escolares e Estratégias de
Melhoria no Ensino Básico**

Relatório-Síntese

**Agrupamento de Escolas
Coura e Minho
Caminha**

- As taxas de conclusão dos 1º, 2º e 3º ciclos que evidenciam valores de 97,3%, 98,2% e 93%, superiores às médias nacionais de 95,9%, 91,8% e 85,4%, respectivamente e os bons resultados alcançados, globalmente, pelo Agrupamento no ano lectivo 2009/2010, nas provas de aferição e nos exames nacionais do 9º ano de escolaridade.
- A realização de uma reflexão regular dos resultados escolares nas estruturas de coordenação e supervisão e no Conselho Pedagógico que se consubstancia na análise dos resultados dos alunos nas provas de aferição, na análise comparativa dos resultados dos alunos dos 1º, 2º e 3º ciclos, com maior enfoque na análise comparativa da avaliação sumativa interna com a externa e com os referentes nacionais.

Aspectos que carecem de melhoria

- Analisar o sucesso dos alunos dos 4º, 6º, 7º e 8º anos de escolaridade com Planos de Recuperação, com taxas de transição de 81,8%, 80%, 56,3% e 75%, respectivamente.
- Realizar, nas estruturas de coordenação e supervisão, análises comparativas, por turma, entre os resultados obtidos pelos alunos dos 4.º e 6.º anos de escolaridade na avaliação sumativa interna e nas provas de aferição.
- Elaborar o relatório da avaliação global da implementação dos planos e o seu consequente envio à Direcção Regional de Educação do Norte, nos termos dos n.ºs. 4 e 5 do artº 6º do Despacho Normativo nº 50/2005 de 9 de Novembro.
- Reflectir sobre a taxa de conclusão dos alunos do 4º ano de escolaridade, em 2009/2010 que se situou em 89,9%, inferior à nacional de 95,7%.
- Elaborar o relatório de avaliação relativo ao desempenho dos alunos nas provas de aferição e o seu consequente envio à Direcção Regional de Educação do Norte, contemplando o plano de acção e as estratégias de melhoria para o ano lectivo seguinte, nos termos do disposto no nº 7 do Despacho nº 2351/2007, de 14 de Fevereiro.

Outros aspectos que merecem referência

- O processo de auto-avaliação dos alunos afigura-se susceptível de ser melhorado, designadamente, através da clara explicitação dos referenciais da auto-avaliação nos critérios gerais, aprovados em Conselho Pedagógico. Este processo não se esgota no cumprimento das formalidades previstas nem no preenchimento de fichas de auto-avaliação. A participação dos alunos no processo deverá ser continuamente valorizada e deverá ter consequências, ao nível do ajustamento da intervenção pedagógica.
- As taxas de transição dos alunos com Planos de Recuperação, no ano lectivo 2009/2010 situadas em 100%, nos 1º, 2º, 3º, 5º e 9º anos de escolaridade.

- As taxas de transição dos alunos com Planos de Acompanhamento situadas em 100%, nos 2º e 6º anos de escolaridade.
- Com base na avaliação dos resultados escolares, na preparação do ano lectivo, o Agrupamento definiu medidas com impacto positivo: - na organização e gestão pedagógica, em que se destacam o aumento de horas do crédito de escola para apoio educativo no 1º ciclo e a diversificação dos apoios educativos no 2º e 3º ciclo (apoio em contexto de sala de aula, em regime de co-docência, nas disciplinas teóricas com maior insucesso; no âmbito da oficina de matemática; na componente de Estudo Acompanhado às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; e através do apoio pedagógico acrescido); - na reformulação das práticas lectivas, nomeadamente, o recurso às tecnologias, o reforço da articulação e do trabalho docente colaborativo, na partilha de estratégias e de materiais pedagógicos.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

Aspectos mais positivos

- A aprovação dos critérios gerais de avaliação pelo Conselho Pedagógico, depois de reflectidos e analisados pelos docentes do Agrupamento em sede das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica.
- A consolidação dos procedimentos de monitorização do processo de avaliação e o envolvimento das várias estruturas pedagógicas do Agrupamento.
- A elaboração de relatórios analíticos com identificação das competências não adquiridas pelos alunos propostos para retenção, actualmente com planos de acompanhamento em execução, que resulta de um trabalho partilhado e colaborativo.
- A regularidade das reuniões de articulação pedagógica e a promoção do trabalho colaborativo docente na construção de instrumentos de registo e análise dos dados de avaliação.
- A divulgação dos critérios gerais de avaliação aos alunos, docentes e encarregados de educação.

Aspectos que carecem de melhoria

- Definir os critérios gerais de avaliação por ciclo e ano de escolaridade, e aprová-los em sede do Conselho Pedagógico.
- Elaborar, nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, referenciais explícitos para as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa e apresentá-los ao Conselho Pedagógico para aprovação.

ESTRATÉGIAS PARA A MELHORIA DAS APRENDIZAGENS E DOS RESULTADOS ESCOLARES

Aspectos mais positivos

- A elaboração dos planos de acompanhamento no tempo legalmente estabelecido e a sua execução de acordo com o previsto.
- A informação relevante relativa a cada aluno em situação de retenção foi devidamente considerada na elaboração dos planos de acompanhamento e na elaboração dos projectos curriculares das turmas em que os alunos vieram a ser integrados.
- Os recursos humanos e materiais necessários à execução dos planos de acompanhamento foram assegurados pela direcção do Agrupamento.

Aspectos que carecem de melhoria

- Generalizar, a todos os projectos curriculares de turma, a inclusão de referências concretas que expressem as estratégias de diferenciação pedagógica destinadas a dar resposta às diferentes necessidades educativas dos alunos da turma, para além dos casos que se encontram enquadrados por 'planos'.

Outros aspectos que merecem referência

- O envolvimento dos alunos e dos encarregados de educação na elaboração e execução dos planos de acompanhamento (e, a seu tempo, naturalmente, dos planos de recuperação e de desenvolvimento) pode, e deve, ser potenciado, transformando a participação dos encarregados de educação em algo mais significativo do que a mera deslocação à Escola a fim de tomar conhecimento / assinar o plano.



A Equipa Inspectiva:


María Pia Mendes Barroso

Armando Aurélio Ferreira Gomes

Data: 29/11/2010

Anexo 6 - Relatório de Autoavaliação





Projeto CAMINHAR





RELATÓRIO FINAL – APOIO PEDAGÓGICO

PROJETO DE AVALIAÇÃO EM REDE

A EquipAR

Ana Paula de Melo Ribeiro
Maria da Conceição Marques Rodrigues
Maria do Céu Dantas Carneiro da Silva
Maria Rosária Ferreira da Silva Carrilho

CAMINHA, MAIO DE 2012

 Praça Carolina Santiago 4910-603 VILARELHO  TEL 258 719 250  FAX 258 721 303
 E-Mail: equipar@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A autoavaliação não se esgota na elaboração de relatórios ou na produção de juízos de valor sobre uma aprendizagem adquirida, pelo contrário, deve fazer parte da vida da escola.

Alves & Correia (2006)

O presente relatório reflete o trabalho, iniciado no ano letivo 2011/2012, da Equipa de Coordenação do Projeto de Avaliação em Rede (equipar) do Agrupamento de Escolas Coura e Minho, relativo à avaliação da Área 3. *DESENVOLVIMENTO CURRICULAR*, Subárea 3.1. *Escola como lugar de aprendizagem dos alunos e formandos*, mais concretamente o *Apoio Pedagógico*.

De referir que é a primeira vez que é implementada neste Agrupamento uma avaliação interna com base na construção de um referencial, metodologia proposta pelo Projeto de Avaliação em Rede (PAR) – programa de formação-ação coordenado pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho para a autoavaliação de escolas, que privilegiando os atores locais, permite que estes tracem caminhos únicos, construindo os seus próprios referenciais. De acordo com esta perspetiva, e partindo-se do princípio de que as escolas possuem já uma dinâmica organizacional, a autoavaliação das escolas é construída a partir do seu interior, sendo da responsabilidade dos seus professores e dos restantes membros da comunidade educativa que participam ativamente na sua dinamização.

Ao aderir a este projeto, acreditamos que o processo de construção de um dispositivo de avaliação interna é também pretexto para acelerar o desenvolvimento do próprio Agrupamento, aprendendo com a experiência e a criatividade, quer do Amigo Crítico do PAR, que nos acompanhou desde o início do projeto, quer das outras equipas participantes, partilhando práticas e recursos que sempre contribuem para uma cultura de melhoria continuada da organização escolar.

Neste relatório, após a nota introdutória, apresentamos uma sucinta referência ao processo de construção do referencial para avaliação do Apoio Pedagógico. Segue-se uma breve explanação da metodologia utilizada para a recolha de dados e, num terceiro momento, expomos a informação reunida, tendo por referência os elementos constitutivos e respetivos critérios definidos no referencial. Por último, tal como é inerente a qualquer análise crítica, sugerimos a reflexão e a discussão por parte do conselho pedagógico e dos departamentos curriculares (e, eventualmente, de outras estruturas e serviços) sobre os dados contidos neste relatório, o que não deixará, certamente, de apontar caminhos, num processo sempre contínuo de crescimento e melhoria do desempenho do Agrupamento de Escolas Coura e Minho.

2. REFERENCIAL

A escolha criteriosa da área prioritária a avaliar surgiu, por um lado, da necessidade de (auto) conhecimento do próprio meio escolar e, por outro, na sequência de uma intervenção levada a cabo pela Inspeção-Geral da Educação (IGE), da qual resultou um relatório elaborado no âmbito da Avaliação Externa da Escola, no final do ano letivo de 2009/2010.

Partindo da área de avaliação definida, *Apoio Pedagógico*, a equipa utilizou a metodologia de referencialização, proposta pelo PAR. Passou-se, então, à construção do referencial que orientou todo o trabalho aqui apresentado e, tentando responder às questões de avaliação, definiram-se os referentes internos e externos, os elementos constitutivos, os critérios e respetivos indicadores de avaliação. Por último, foram definidas as pistas a investigar consistindo estas sobretudo em análise documental.

Conscientes de que a avaliação pretendida implicava a comparação entre a realidade escolar e o ideal (o que se pretende alcançar), de modo a obtermos dados que permitam a melhoria da instituição, a seleção dos referentes constituiu uma fase crucial do projeto. A nível externo, da administração central, não poderíamos deixar de ter em consideração os seguintes: Lei nº 39/2010, 2 de setembro (Estatuto do Aluno do Ensino Básico e Secundário – versão alterada); Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de novembro (Princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento); Lei nº 49/2005, 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo - versão alterada); Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março (estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação); Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro (Princípios orientadores, gestão curricular, avaliação das aprendizagens). Da investigação consultada, escolhemos Fernandes (2008), *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*; Alves (2004), *Currículo e avaliação*; Guerra (2000), *A escola que aprende*. Os referentes internos observados foram o Projeto Educativo e o Regulamento Interno, documentos basilares que orientam o AECM.

Num projeto desta ordem, os referentes constituem o fundamento do referencial, porque indicam o percurso a trilhar, desde as questões de investigação aos critérios e

indicadores e aos inquéritos por questionário construídos, mas também legitimam o trabalho empreendido, na medida em que este não é fruto de uma qualquer arbitrariedade, mas antes reflete o respeito pelas orientações legislativas que regem o quotidiano das escolas, pela investigação produzida e pelos documentos internos que enquadram a vida da comunidade em questão.

Neste sentido, foram os referentes que deram origem às questões de investigação que podem ser lidas no quadro um e que mais não são do que temas gerais que procuram transpor para o trabalho a realizar o que se pretende saber acerca do meio escolar em que nos inserimos.

Quadro 1. Quadro de Referência

Áreas	Questões de avaliação Pormenorizar / traduzir o que interessa saber sobre a escola
3. Desenvolvimento Curricular 3.1. Escola como lugar de aprendizagem dos alunos 3.1.1. Apoio Pedagógico (Ensino Básico e Secundário)	O Apoio Pedagógico (AP): <ul style="list-style-type: none"> • responde às necessidades identificadas nos diversos documentos que lhe servem de referência? • promove o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos? • contribui para a utilização de estratégias diversificadas de aprendizagem? • é objeto/alvo de avaliações periódicas? • contempla momentos de informação aos alunos/EE? • prevê a colaboração dos Encarregados de educação ?

Seguidamente, propusemo-nos a indicar para a área a avaliar (Apoio Pedagógico) os elementos constitutivos e a definir, para cada um, os critérios de avaliação. Tarefa difícil e nem sempre consensual em que a decisão esteve com não rara frequência na voz do Amigo Crítico que, com as suas interrogações e experiência, nos permitiu alcançar a sintonia procurada. Decidir quais os indicadores mais adequados a cada critério também implicou dúvidas e algum desconforto face às inúmeras possibilidades consideradas, razão pela qual o resultado nem sempre surgiu de ânimo leve. No entanto, foi possível chegar a um consenso que reuniu o aval de todos os elementos da equipa, apresentando-se de seguida versão final do referencial.

Quadro 2 – Referencial

ÁREA A AVALIAR: 3. DESENVOLVIMENTO CURRICULAR			
DIMENSÃO: Construído		SUBÁREA: 3.1. ESCOLA COMO LUGAR DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.	PERÍODO DE AVALIAÇÃO 2010/2011
REFERENTES	EXTERNOS	<p><u>ADMINISTRAÇÃO CENTRAL</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lei nº 39/2010, 2 de Setembro; • Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro; • Lei nº 49/2005, 30 de Agosto; • Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março; • Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro. <p><u>INVESTIGAÇÃO</u></p> <p>Fernandes, Domingos (2008). Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto Editores.</p> <p>Alves, Palmira (2004). Currículo e avaliação. Porto: Porto Editora.</p> <p>Guerra, Miguel Ángel Santos (2001). A escola que aprende. Porto: Asa.</p>	
	INTERNOS	<p><u>CONTEXTO LOCAL</u></p> <p>Projeto Educativo Regulamento Interno</p>	

Quadro 3 – Referencial (continuação)

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS			CRITÉRIOS	INDICADORES	PISTAS A INVESTIGAR
APOIO EDUCATIVO	Apoio Pedagógico	Conceção	Organização processual adequada	<p>O Conselho de Turma (CT) formaliza o processo do AP para responder adequadamente às necessidades escolares específicas dos alunos.</p> <p>A Direção mobiliza e coordena os recursos educativos necessários à implementação do AP.</p> <p>Os critérios definidos para a distribuição do serviço letivo contemplam o Apoio Educativo (AE).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PCT • PAA • Atas dos CT/Conselho de Docentes • Atas de Departamento s Curriculares • Atas do Grupo Disciplinar • Atas/documentos de reuniões de Pais/EE • Atas do CP • Relatórios de AP • Horários dos alunos • Professores • Alunos
			Existência	<p>O Regulamento Interno (RI) indica as modalidades de AE.</p> <p>O Projeto Curricular de Turma (PCT) indica medidas concretas que visam dar respostas às dificuldades de aprendizagem.</p>	
			Conformidade	O AP está em sintonia com as necessidades escolares específicas em qualquer disciplina, área curricular ou não disciplinar.	
		Planeamento	Adequação	<p>O espaço físico é apropriado ao desenvolvimento das diferentes modalidades de apoio previstas no AP.</p> <p>A calendarização proposta no AP é adequada à especificidade de cada aluno.</p>	
			Coerência	<p>O PCT contempla a avaliação diagnóstica das aprendizagens.</p> <p>O CT/Professor Titular de Turma (PTT) adota medidas de diferenciação pedagógica (atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho) adequadas às especificidades dos alunos e às aprendizagens a desenvolver.</p> <p>O CT/PTT propõe ações de acompanhamento e complemento pedagógico, orientadas para a satisfação de necessidades específicas.</p>	

Quadro 4 – Referencial (continuação)

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS			CRITÉRIOS	INDICADORES	PISTAS A INVESTIGAR
APOIO EDUCATIVO	Apoio Pedagógico	Desenvolvimento	Articulação	Os CT/PTT e o(s) professor(es) gerem de forma articulada o AP. Os docentes do mesmo grupo disciplinar planificam em conjunto as atividades a implementar no âmbito do AP.	<ul style="list-style-type: none"> • PCT • PAA • Atas dos CT/Conselho de Docentes • Atas de Departamentos Curriculares • Atas do Grupo Disciplinar • Atas/documentos de reuniões de Pais/EE • Atas do CP • Relatórios de AP • Horários dos alunos • Professores • Alunos
			Acompanhamento	Os docentes facultam informação aos DT sobre os efeitos das medidas que estão a ser aplicadas junto dos alunos com AP. O DT/PTT faculta informação aos EE sobre os efeitos que estão a surtir da aplicação do AP junto dos seus educandos.	
			Envolvimento	O AP é analisado com os alunos no âmbito dos seus deveres. O AP é construído em articulação com os Pais/EE. O aluno mostra-se motivado para superar as dificuldades de aprendizagem.	
		Avaliação	Regulação	O AP (re)orienta os alunos na superação das suas dificuldades de aprendizagem. O AP é objeto de análise em reunião de Departamentos Curriculares/Conselhos de Docentes/Conselhos de Turma. O AP é objeto de análise em reunião de EE/DT/PTT. A comunicação entre professor/aluno permite a readaptação do AP em função de necessidades escolares específicas. O CP monitoriza o resultado do AP.	
			Eficácia	O AP tem efeitos positivos nas aprendizagens, ajudando o aluno a superar as dificuldades. Os Projetos do Agrupamento contribuem para a aquisição de aprendizagens e de competências consagradas no currículo.	

3. METODOLOGIA

A validade interna de um trabalho é reforçada quando o investigador tem a preocupação de descrever a sua metodologia, a fundamentação das escolhas, a explicitação das suas fontes e dos métodos utilizados.

Lessard-Hebert (1994)

Com o objetivo de avaliar o *Apoio Pedagógico*, optou-se pela recolha de dados através do inquérito por questionário (IQ). A elaboração das questões foi efetuada tendo em conta os elementos constitutivos e os critérios, de modo a assegurarmos a legitimidade e a fidelidade dos dados recolhidos que foram organizados e compilados para a prossecução da sua análise. Assim, tendo por base o referencial, foram elaborados distintos questionários que tiveram como respondentes os alunos, os docentes e os encarregados de educação. Depois de construídos, os questionários foram analisados pelo Amigo Crítico (PAR), de forma a poderem ser validados. Da análise efetuada, surgiram algumas sugestões que levaram à exclusão, inclusão ou aglutinação de algumas questões e à reformulação de outras consideradas menos esclarecedoras, o que permitiu otimizar os questionários. Estes foram também previamente sujeitos a um pré-teste, aplicado numa pequena amostra aleatória, para validação. Com efeito, presencialmente, dois alunos, dois docentes e dois encarregados de educação preencheram o questionário e foram relatando as interpretações que iam atribuindo a cada uma das perguntas do formulário. Resultou deste procedimento a verificação da clareza das questões, procurando-se também averiguar se o número de questões era suficiente e se o estilo e o formato das perguntas levantavam ou não problemas e/ou se apresentavam ambiguidades de resposta.

Após algumas alterações, considerou-se o processo de validação do questionário terminado. Na sua sequência, foi finalizada a construção de três tipos de questionários adaptados ao respetivo grupo a inquirir. Em relação aos alunos, devido à diversidade etária dos participantes no inquérito (do 4.º ao 12.º ano de escolaridade), houve que proceder a adequações em termos de linguagem e de percurso escolar. Assim, aplicámos uma versão aos alunos do quarto ano e outra aos alunos dos segundo e terceiro ciclos e ensino secundário. No mesmo sentido, o inquérito aplicado aos docentes foi adequado ao respetivo nível de ensino.

Foram distribuídos questionários em formato papel aos alunos do quarto ano e aos pais/encarregados de educação. A inquirição dos alunos dos segundo e terceiro ciclos e ensino secundário, bem como do pessoal docente, foi feita através de questionários em

suporte informático.

O inquérito por questionário utilizado apresenta uma pequena introdução, na qual se explicitam os objetivos e a razão da sua aplicação, à qual se seguem um primeiro conjunto de perguntas, que visa conhecer o respondente, e um segundo que tem como finalidade a recolha de informação e é formado por um conjunto de questões de resposta fechada dispostas e numeradas de forma sequencial. Para estas, foi feita uma adaptação do modelo proposto por Likert (1932), que pressupõe a técnica de construção de escalas, tendo sido usada uma escala de frequência de cinco pontos: nunca = um, raramente = dois, às vezes = três, muitas vezes = quatro e sempre = cinco. Desta forma, os respondentes tiveram de atribuir, servindo-se da escala, um grau de frequência às afirmações colocadas. O questionário termina com uma pergunta aberta, permitindo que o inquirido exprima a sua opinião acerca de sugestões de alteração a introduzir no apoio educativo. Todo o processo de inquirição e tratamento de dados garantiu a confidencialidade da identidade dos respondentes.

Inicialmente, foram distribuídos cento e dez questionários, tendo respondido cinquenta e quatro alunos (do 4.º ao 12.º de escolaridade), vinte e dois docentes e vinte e oito encarregados de educação, num total de cento e quatro inquiridos. O facto de contactarmos pessoalmente com os inquiridos e/ou envolvermos diretamente outros responsáveis na aplicação dos questionários, resultou numa maior disponibilidade para colaborar. Daí que o nível de participação nos inquéritos tenha sido elevado por parte dos diferentes atores educativos.

A amostra foi intencionalmente escolhida de acordo com o seguinte critério de inclusão: os alunos questionados receberam, ao longo do seu percurso escolar, algum tipo de Apoio Pedagógico e os docentes envolvidos estiveram igualmente implicados em apoios prestados a alunos. No mesmo sentido, também os encarregados de educação interrogados eram familiares de crianças e jovens que usufruem, ou usufruíram, deste tipo de apoio escolar.

No ano letivo 2011/2012, encontram-se implementadas as modalidades de Apoio Pedagógico discriminadas nos gráficos que se seguem.

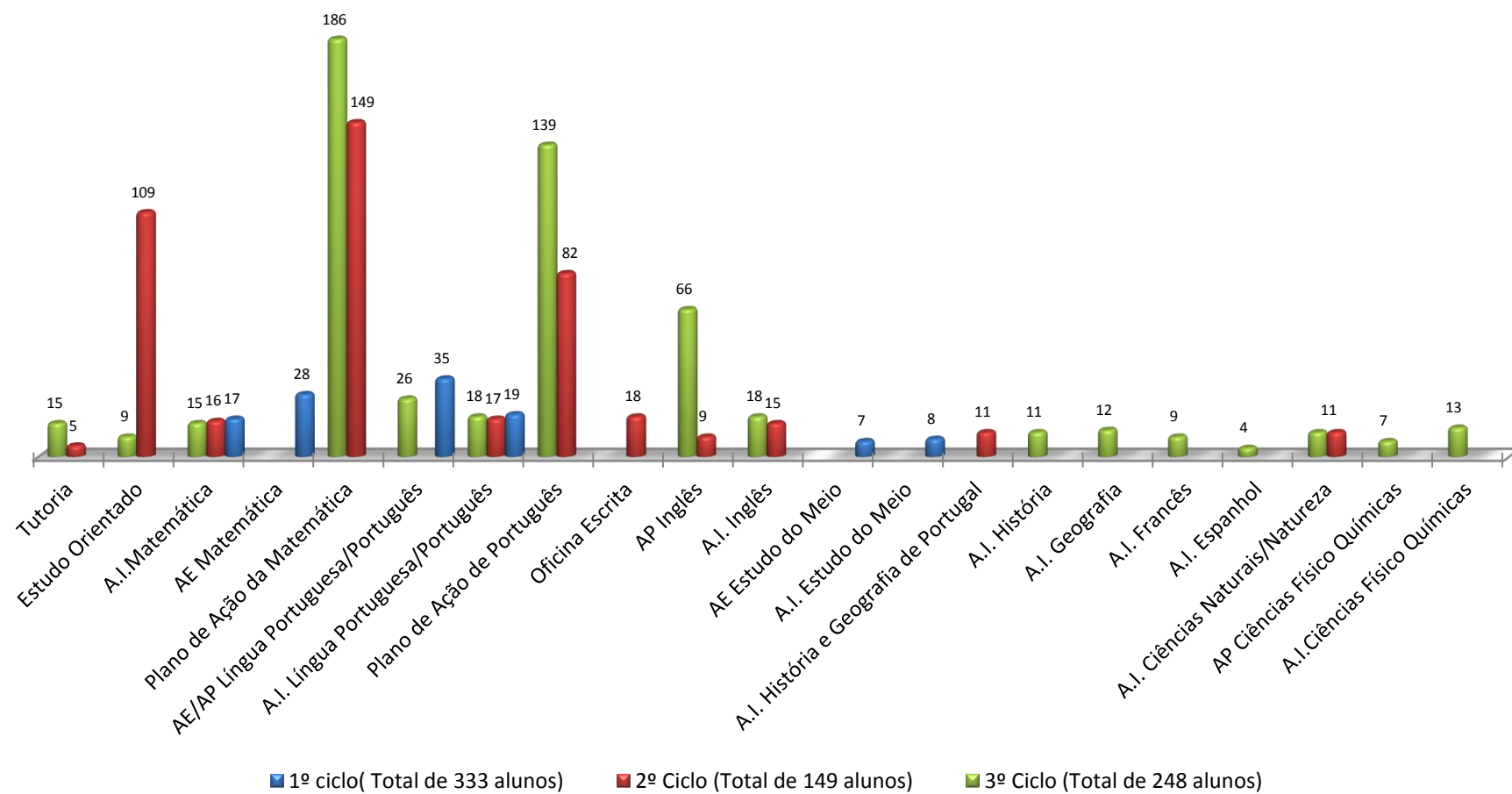


Gráfico 1. Número de alunos por modalidades de Apoio Pedagógico implementadas no 1º, 2º e 3º ciclo

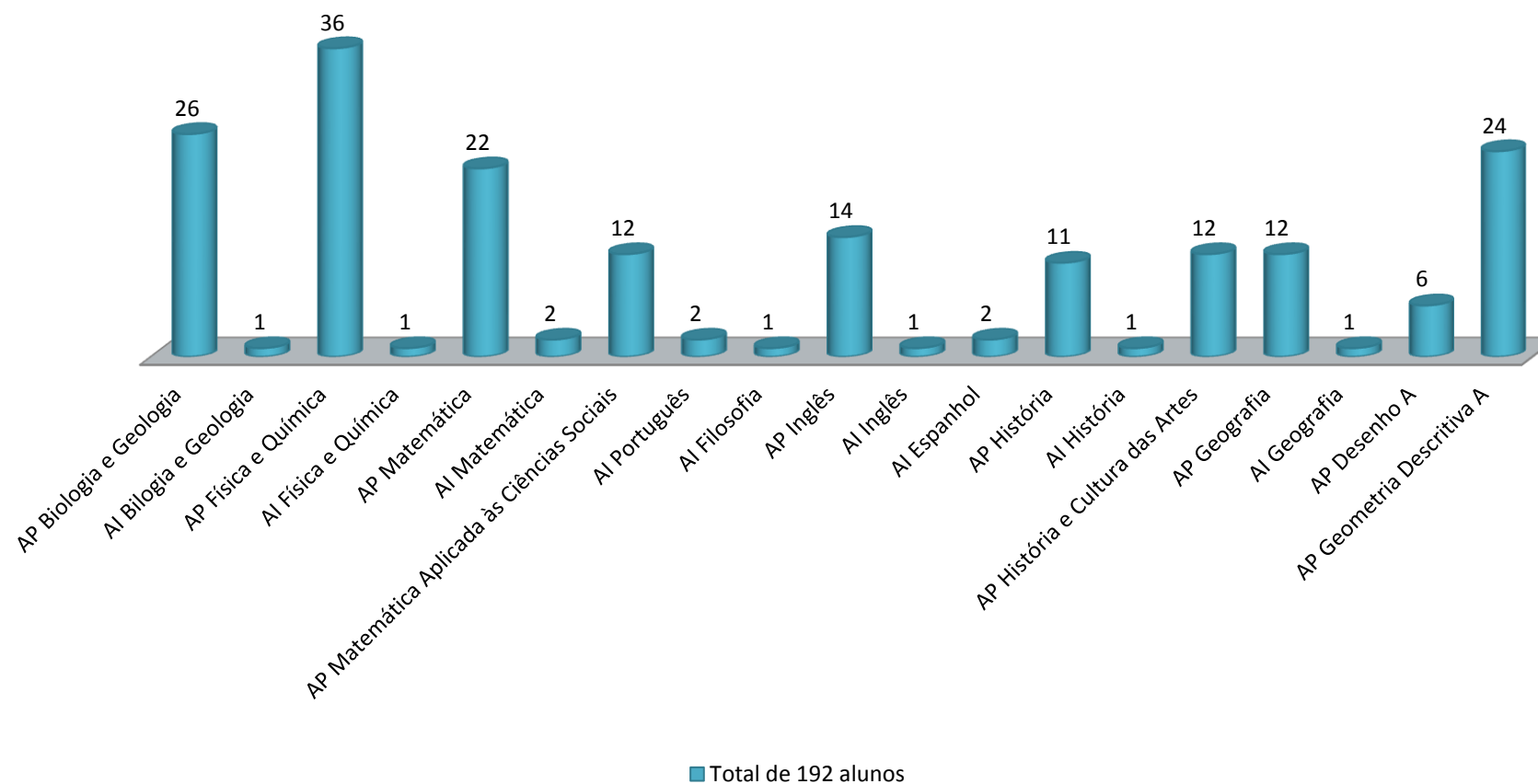


Gráfico 2. Número de alunos por modalidades de Apoio Pedagógico implementadas no ensino secundário

De referir ainda que o Plano de Ação da Matemática (PAM) e o Plano de Ação de Português (PAP) são desenvolvidos em regime de codocência dentro da sala de aula.

Sempre que possível, os dados obtidos foram cruzados com a análise das pistas de investigação que constam do referencial: Projeto Curricular de Turma; Plano Anual de Atividades; Atas dos Conselhos de Turma/Conselho de Docentes, dos Conselhos de Diretores de Turma, dos Departamentos Curriculares, das reuniões com Pais/Encarregados de educação, do Conselho Pedagógico; Relatórios de Apoio Pedagógico; horários dos alunos.

4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Ao passarmos à fase de organização do conjunto de dados recolhidos através do questionário, os inquiridos foram codificados com as letras A, P e E, respetivamente alunos, professores e encarregados de educação, e numerados sequencialmente a fim de assegurar o anonimato e o caráter confidencial das informações prestadas. Do mesmo modo, procedemos à supressão dos nomes das pessoas, dos grupos disciplinares e das escolas, que poderiam quebrar aqueles princípios. De seguida, foi construído, em Excel, um instrumento de recolha de dados que nos possibilitou realizar o cálculo de distribuição de frequências e percentagens, apresentando-o sob a forma de tabelas de frequências e de gráficos. Também se recorreu ao desvio-padrão, que permitiu verificar o grau de consenso dos inquiridos, tendo sido utilizados os seguintes critérios definidos por Morgado (2003):

Quadro 5. Critérios de análise do consenso dos inquiridos (Morgado, 2003)

Valor do desvio-padrão	Nível de consenso
de 0,00 a 0,29	Consenso alto
de 0,30 a 0,59	Consenso moderado/alto
de 0,60 a 0,89	Consenso moderado/baixo
mais de 0,90	Consenso baixo

O grupo de alunos inquiridos foi constituído por cinquenta e quatro elementos de ambos os sexos, constatando-se a predominância do sexo masculino (67%) na frequência do Apoio Pedagógico. O intervalo de idades varia entre os oito e os dezanove anos, sendo o escalão etário dos dez aos doze anos o mais representado.

Quadro 6. Caracterização sociodemográfica dos alunos

		1º Ciclo <i>n</i> = 7		2º, 3º Ciclos e Secundário <i>n</i> = 47		<i>N</i> = 54	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%
Sexo	Masculino	5	9	31	57	36	67
	Feminino	2	4	16	30	18	33
Grupo etário	8 -9 anos	3	5	0	0	3	5
	10-12 anos	4	7	22	41	26	48
	13-15 anos	0	0	15	28	15	28
	16-19 anos	0	0	10	19	10	19

Em relação ao percurso escolar dos alunos, podemos verificar que 61% nunca sofreu qualquer retenção. Outros dados relativos às retenções e à distribuição dos alunos por ano de escolaridade e por género poderão ser consultados, respetivamente, nos anexos A, B e C.

Quadro 7. Retenções dos alunos

	<i>N</i>	%
Alunos com zero retenções	33	61%
Alunos com uma retenção	16	30%
Alunos com duas retenções	5	9%
Alunos com retenção no ano que frequentam	5	9%

Dos vinte e dois professores inquiridos, 68% são do sexo feminino, encontrando-se maioritariamente na faixa etária dos cinquenta a sessenta e dois anos.

Relativamente à experiência profissional, verifica-se que um número significativo de respondentes (54,5%) possui mais de vinte e um anos de serviço. Nos anexos D e E, é possível consultar mais gráficos sobre a caracterização deste grupo de inquiridos.

Quadro 8. Caracterização sociodemográfica dos professores

		1º Ciclo <i>n</i> = 5		2º, 3º Ciclos e Secundário <i>n</i> = 17		<i>N</i> = 22	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%
Sexo	Masculino	1	4,5	6	27,3	7	31,8
	Feminino	4	18,2	11	50	15	68,2
Grupo etário	Até 39	0	0	3	13,6	3	13,6
	40-49	2	9,1	6	27,3	8	36,4
	50-62	3	13,6	8	36,4	11	50
Formação Académica	Bacharelato	0	0	1	4,5	1	4,5
	Licenciatura	5	22,7	14	63,6	19	86,4
	Mestrado	0	0	2	9,1	2	9,1
Tempo de serviço	Até 10	0	0	2	9,1	2	9,1
	11-20	1	4,5	7	31,8	8	36,4
	>21	4	18,2	8	36,4	12	54,5
Tempo que leciona na escola	Até 5	3	13,6	5	22,7	8	36,4
	6-15	2	9,1	5	22,7	7	31,8
	>16	0	0	7	31,8	7	31,8

A maior parte dos Encarregados de educação são do sexo feminino, variando as habilitações literárias principalmente entre o 3º ciclo e o ensino secundário.

		N = 28	
		n	%
Sexo	Masculino	4	14
	Feminino	24	86
Grupo etário	Até 39	11	39
	40-49	12	29
	50-69	5	26
	Licenciatura	2	7
	Bacharelato	1	4
Habilitações Literárias	Secundário	8	29
	3º Ciclo	8	29
	2º Ciclo	4	14
	1º Ciclo	5	18

Quadro 9. Caracterização sociodemográfica dos Encarregados de educação

Dados quantitativos

Sendo objetivo do IQ recolher as percepções dos diferentes atores acerca dos apoios prestados no Agrupamento, a equipa definiu itens sobre os quais todos os participantes se pronunciaram, mas também itens específicos para cada conjunto de atores. Por isso, optámos por apresentar os dados em três blocos distintos: alunos, professores e encarregados de educação.

Questionários aos alunos

O questionário aplicado aos alunos, com algumas particularidades inerentes a cada nível de ensino, para além de procurar obter informação relativa à idade, sexo, existência/número de retenções, questionou-os acerca dos apoios usufruídos nos anos letivos de 2010/2011 e de 2011/2012. Foram também colocadas três questões acerca das suas principais dificuldades e do grau de participação na elaboração do plano de Apoio Pedagógico, a que se seguiram itens de resposta fechada, para os quais foi utilizada a já citada escala de frequência. O questionário terminou com uma pergunta aberta, para que os sujeitos expusessem a sua opinião acerca do apoio educativo. Saliente-se que os

respondentes do quarto ano de escolaridade contaram com o apoio de um professor que deu explicações e esclareceu dúvidas, sempre que necessário.

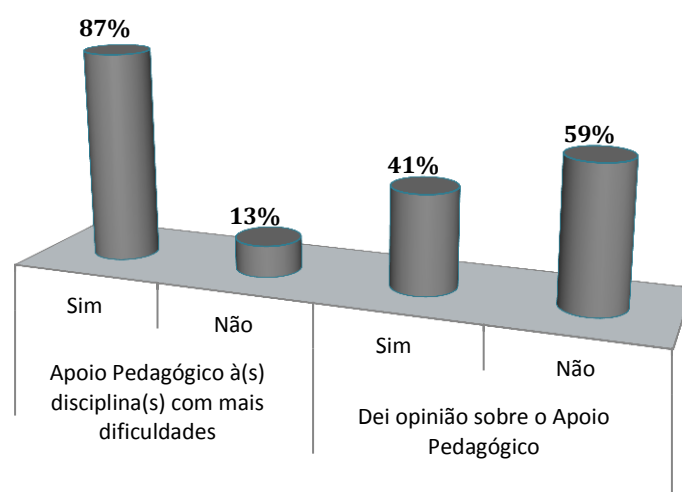


Gráfico 3. Opinião dos alunos sobre a *conformidade* do AP

No que diz respeito ao critério *conformidade*, dos 54 inquiridos, do 4.º ao 12.º ano de escolaridade, 87% refere ter Apoio Pedagógico às disciplinas em que experienciam mais dificuldades. Em contrapartida, 59% defende não ter dado a sua opinião acerca da elaboração do respetivo plano de Apoio Pedagógico, com predominância para os alunos do 2.º ciclo. As disciplinas que, no seu parecer, exigem mais apoio são a matemática e o português.

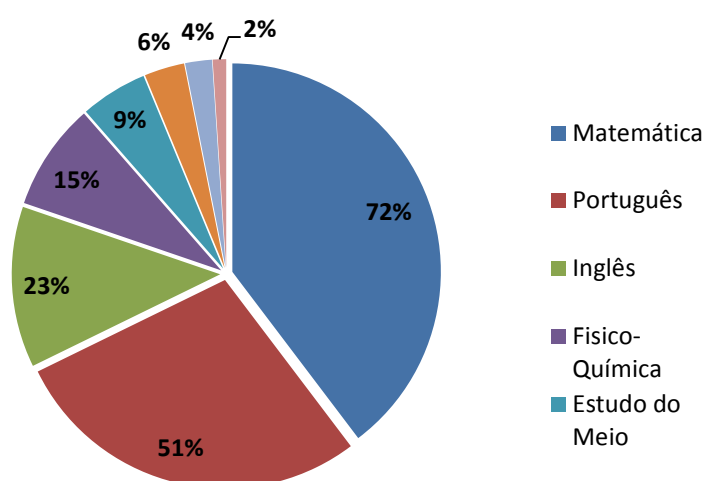


Gráfico 4. Opinião dos alunos sobre a *conformidade* do AP (disciplinas mais difíceis)

Quadro 10. Estatísticas descritivas dos dados obtidos no questionário aos alunos sobre o AP

	M	DP	Min. – Max.	Moda
O professor do Apoio Pedagógico				
Estimula a participação	4,0	0,9	2-5	5
Esclarece dúvidas	4,4	0,8	3-5	5
Encoraja o trabalho/empenho	4,2	0,9	1-5	5
Está disponível para dúvidas	4,3	0,9	2-5	5
Usa reforço positivo	4,1	0,9	1-5	5
Orienta para o estudo autónomo	4,3	0,9	2-5	5
Na aula de Apoio Pedagógico, o aluno				
Executa as tarefas	4,2	0,9	3-5	5
Coloca questões	3,6	0,9	1-5	3
Empenha-se	3,8	0,8	2-5	3
É autónomo	3,3	0,8	1-5	3
Modalidades de trabalho				
Trabalho de grupo	2,3	1,2	1-4	1
Trabalho pares	3,1	1,2	1-5	4
Trabalho individual	4,2	0,8	2-5	4
Recursos Educativos				
Manual	4,5	0,9	2-5	5
Quadro	3,7	1,5	1-5	5
Fichas	3,0	1,3	1-5	4
Computador	2,1	1,2	1-5	1
Internet	1,5	0,7	1-3	1
Jogos	1,6	1,0	1-4	1
Suporte visual	2,2	1,4	1-5	1
O professor do Apoio Pedagógico				
Comenta dificuldades	3,5	0,9	1-5	3
Comenta progressos	3,4	1,2	1-5	4

O Apoio Pedagógico				
Ajuda a superar dificuldades	4,3	0,8	2-5	5
Ajuda a melhorar o desempenho	4,0	1,2	1-5	5
É útil	4,6	0,6	3-5	5
É proporcionado pela escola	4,2	0,9	1-5	5
No Apoio Pedagógico, o aluno				
Procede à autoavaliação	2,5	1,6	1-5	1
As atividades extracurriculares melhoram o desempenho				
Oficina Matemática	3,6	1,0	1-5	3
Biblioteca Escolar	3,6	1,0	1-5	4
Visitas de estudo	4,3	0,8	2-5	5
Em casa, o aluno				
Recebe ajuda	4,4	1,0	1-5	5

Ao nível dos critérios *coerência* e *adequação*, a média dos alunos ouvidos considera que o professor do Apoio Pedagógico estimula a participação, esclarece as dúvidas, encoraja o trabalho, está disponível para responder às dúvidas, usa o reforço positivo e orienta para o estudo autónomo *muitas vezes*. Quanto ao desempenho do próprio aluno, este considera que executa as tarefas, coloca questões e é empenhado *muitas vezes*, mas só *às vezes* é autónomo.

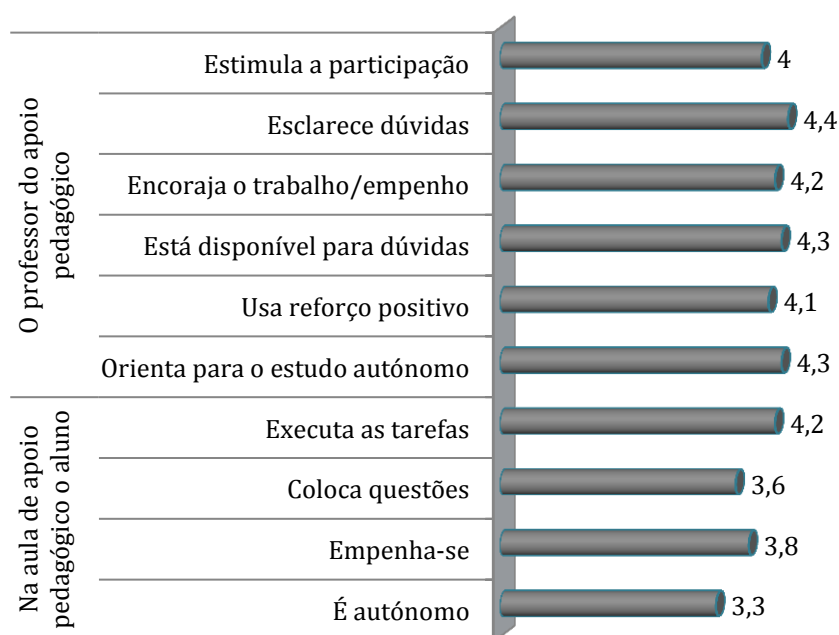


Gráfico 5. Perceção dos alunos acerca da atuação de docentes e discentes no AP.

A média das opiniões aponta a modalidade de trabalho individual como sendo implementada *muitas vezes*. O trabalho de grupo e o de pares são, respetivamente, *raramente* ou *poucas vezes* utilizados. De entre os recursos educativos, o manual é utilizado *sempre*, o quadro também é aproveitado *muitas vezes*. As fichas são aplicadas *às vezes*, mas o computador, os jogos, a internet e o suporte visual, apenas são utilizados *raramente*. A falta de consenso verificada em quase todos estes itens poderá estar relacionada com as especificidades quer dos próprios apoios (individuais, em pequeno grupo) quer do nível de escolaridade.

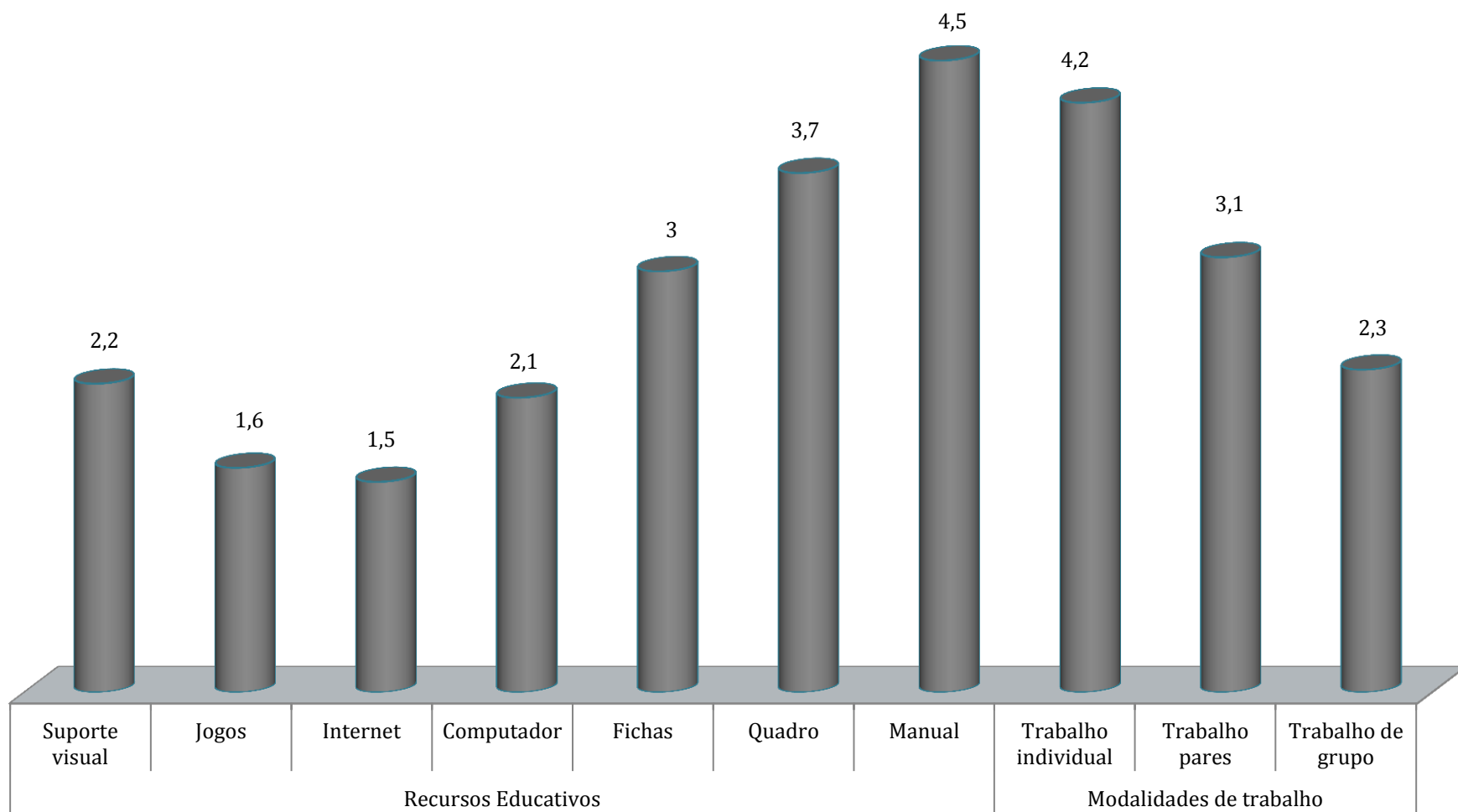


Gráfico 6. Perceção dos alunos acerca da metodologia utilizada no AP

No âmbito dos critérios *regulação* e *eficácia*, a média dos pareceres dos alunos aponta para o facto de o professor do AP comentar as dificuldades dos alunos *muitas vezes*, mas os progressos apenas *às vezes*. Também só *às vezes* o aluno procede à autoavaliação das aulas de AP. No entanto, e ainda de acordo com a sua opinião, o apoio recebido contribui para superar dificuldades e melhorar o desempenho *muitas vezes*, concluindo os entrevistados que este é *sempre* útil. Ainda neste âmbito, os alunos consideram que a escola proporciona AP *muitas vezes* e que, em casa, a ajuda também é oferecida *muitas vezes*. Por fim, as atividades extracurriculares disponibilizadas pela escola também contribuem *muitas vezes* para melhorar o desempenho dos alunos. A Oficina da Matemática, a Biblioteca Escolar e as Visitas de Estudo ajudam *muitas vezes* a superar dificuldades, a melhorar o desempenho e as aprendizagens em geral.

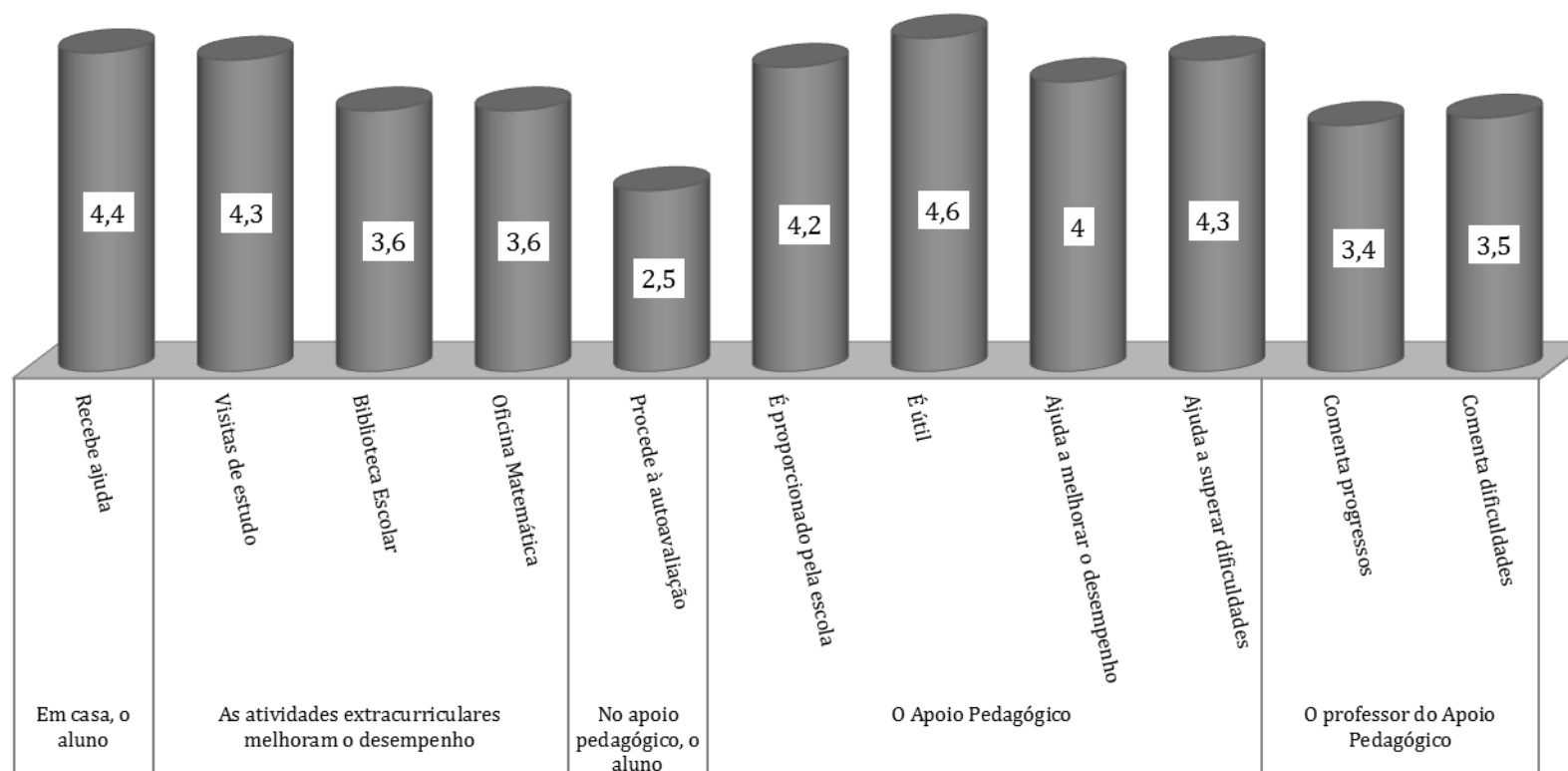


Gráfico 7. Opinião dos alunos acerca da *regulação* e da *eficácia* do AP

Questionários aos professores

O questionário aplicado aos professores, com algumas particularidades inerentes a cada nível de ensino, para além de procurar obter informação relativa à idade, sexo, tempo de serviço, situação profissional, número de anos a lecionar no Agrupamento e habilitação académica, questionou-os acerca dos apoios lecionados nos anos letivos de 2010/2011 e de 2011/2012. Foram também colocadas questões acerca da implementação, ensino e aprendizagem, metodologia, articulação e avaliação do AP. O questionário termina com uma pergunta aberta, para que os sujeitos expressem a sua opinião acerca do apoio educativo.

Quadro 11. Estatísticas descritivas dos dados obtidos no questionário aos docentes sobre o AP

	M	DP	Min. –Max.	Moda
Os Conselhos de Turma/Conselho de Docentes refletem sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos, indicando as disciplinas em que prioritariamente deve ser prestado Apoio Pedagógico	4,8	0,4	4-5	5
Os meus alunos frequentam o Apoio Pedagógico por um período de tempo adequado à sua situação	4,8	0,6	3-5	5
Os meus alunos são questionados previamente sobre o tipo de Apoio Pedagógico mais adequado às suas dificuldades	4,0	1,1	1-5	5
Adoto medidas de diferenciação pedagógica ao nível				
Das atividades	4,5	0,5	4-5	5
Dos conteúdos	4,3	0,9	2-5	5
Das estratégias	4,7	0,5	4-5	5
No Apoio Pedagógico que desenvolvo				
Mostro disponibilidade para responder a questões dos alunos	5,0	0,0	5-5	5
Utilizo o reforço positivo	4,9	0,3	4-5	5
Promovo a autonomia	4,9	0,4	4-5	5
Utilizo as seguintes modalidades de trabalho				
Trabalho de grupo	2,9	1,2	1-5	3
Trabalho de pares	3,8	0,7	3-5	4
Trabalho individual	4,4	0,6	3-5	4
Diferentes modalidades em simultâneo	3,3	0,9	1-5	3

Utilizo os seguintes recursos educativos

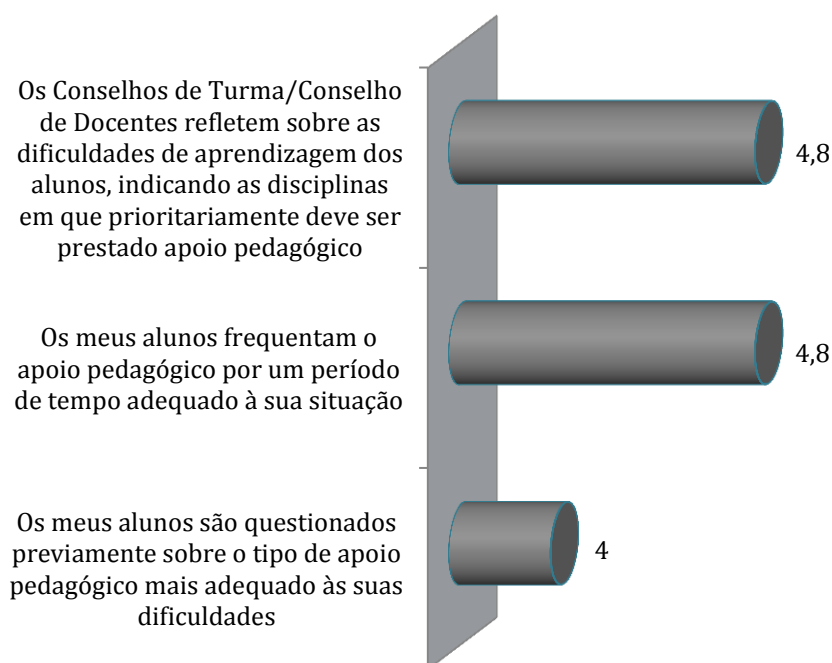
Manual escolar	4,0	1,3	1-5	4
Quadro	3,3	1,3	1-5	4
Fichas de trabalho	4,0	0,6	3-5	4
Computador	3,5	1,0	1-5	4
Jogos	3,0	0,9	1-5	3
Suporte Visual	3,6	0,9	1-5	4
Internet	2,4	0,8	1-4	3

Existe articulação com outros elementos do Conselho de Turma no apoio que desenvolvo	4,5	0,7	3-5	5
Planifico as atividades com docentes do meu grupo disciplinar	4,0	1,1	1-5	5
O tempo comum de quarta-feira é usado para planificar o Apoio Pedagógico*	3,5	1,1	1-5	4

Disponibilizo ao Diretor de Turma informação sobre os efeitos do Apoio Pedagógico	4,9	0,2	5-5	5
Disponibilizo ao professor responsável da disciplina informação sobre os efeitos do Apoio Pedagógico	4,9	0,3	4-5	5
Comento com os alunos progressos e dificuldades	4,8	0,4	4-5	5
O Apoio Pedagógico ajuda os alunos a superar dificuldades	4,6	0,6	3-5	5
A Oficina de Matemática ajuda os alunos a superar dificuldades	4,3	0,8	3-5	5
A Biblioteca Escolar promove atividades que ajudam a melhorar o desempenho na leitura	4,4	0,5	3-5	4
As visitas de estudo contribuem para melhorar as aprendizagens dos alunos	4,6	0,6	3-5	5

* Só aplicável aos docentes da EB 2,3/S de Caminha

No que diz respeito aos critérios *organização processual e conformidade*, a média dos inquiridos afirma que os Conselhos de Turma/Conselho de Docentes refletem *sempre* sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos, indicando as disciplinas em que prioritariamente deve ser prestado o Apoio Pedagógico. A mesma escolha foi efetuada em relação à proposição *os meus alunos frequentam o Apoio Pedagógico por um período de tempo adequado à sua situação*, mas quanto à declaração *os meus alunos são questionados previamente sobre o tipo de Apoio Pedagógico mais adequado às suas dificuldades*, a opção predominante foi *muitas vezes*, sendo que as respostas se distribuíram por quase todos os níveis da escala, do 1 (*nunca*) ao 5 (*sempre*), tal como é evidenciado pelo respetivo DP que revela um baixo consenso.



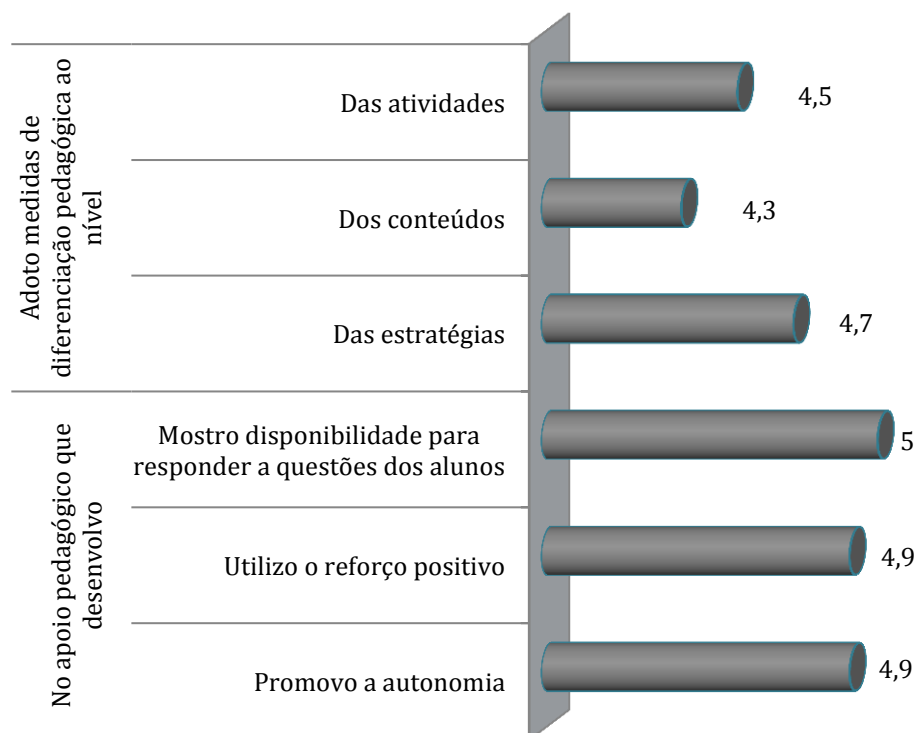
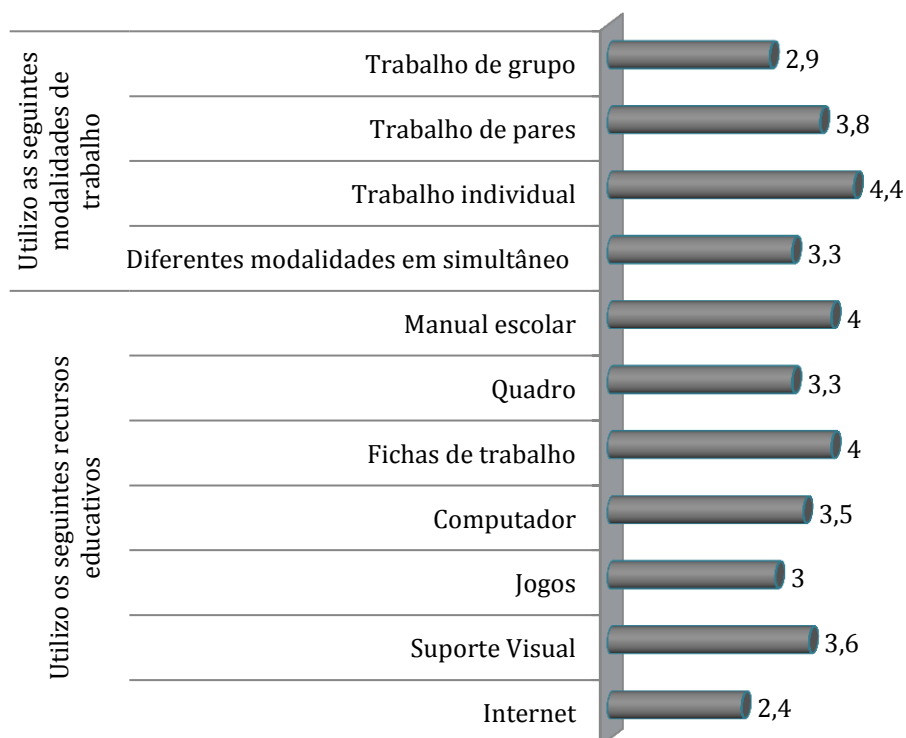


Gráfico 8. Percepção dos professores acerca da *organização processual e conformidade* do AP

Quanto à adoção de medidas de diferenciação pedagógica, a média assinalou *sempre* em relação às atividades e às estratégias, e *muitas vezes* quanto aos conteúdos. A média dos respondentes selecionou o nível 5 (*sempre*) para cotar a disponibilidade para os alunos, o uso do reforço positivo e a promoção da autonomia.

9.

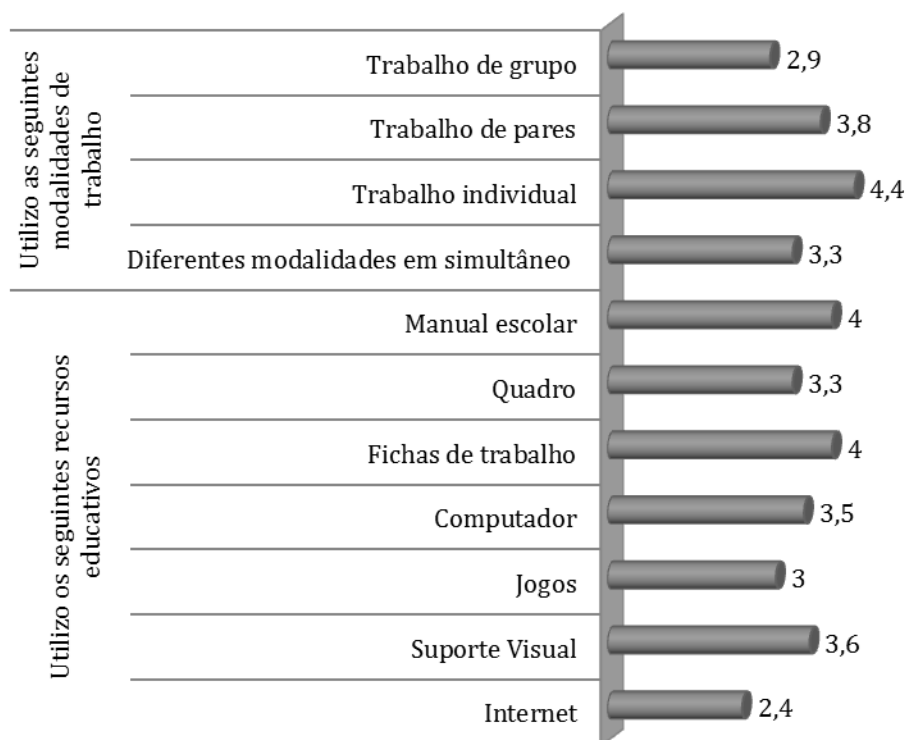


Gráfico

Perceção dos professores acerca da *adequação e coerência* do AP

De entre as modalidades de trabalho mais utilizadas, o trabalho individual e o trabalho de pares são os que granjeiam mais unanimidade (opção *muitas vezes*) e os de grupo e de diferentes modalidades em simultâneo menos (opção *às vezes*).

Quanto aos recursos educativos os docentes optam pela expressão *muitas vezes* quanto à utilização do manual e também destacam com esta mesma expressão as fichas de trabalho, o computador e o suporte visual. Quanto à utilização do quadro e da internet, a opção recaiu sobre *às vezes*.



Gráfico

10. Perceção dos professores acerca da metodologia utilizada no AP

No que à articulação diz respeito, as opiniões são mais convergentes quanto à articulação com os outros elementos do Conselho de Turma (*sempre*), mas menos quanto à planificação das atividades com docentes do mesmo grupo disciplinar e quanto à utilização do tempo comum para planificar o Apoio Pedagógico (predominando a expressão *muitas vezes*).

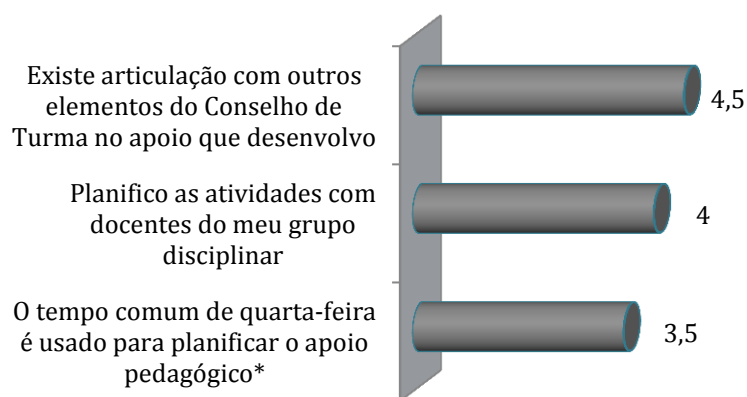


Gráfico 11. Perceção dos professores acerca da *articulação* curricular

Em relação ao último elemento constitutivo, *avaliação*, a média dos respondentes disponibiliza *sempre* ao Diretor de turma/Professor Titular e ao professor responsável pela disciplina informação sobre os efeitos do Apoio Pedagógico. Resultado idêntico foi obtido quanto às afirmações *o Professor do Apoio Pedagógico comenta com os alunos progressos e dificuldades* e *o Apoio Pedagógico ajuda os alunos a superarem as suas dificuldades*. O que se contrapõe à opinião dos alunos, no que diz respeito ao comentar dificuldades e progressos: os primeiros indicam *às vezes* e os segundos *sempre*. Os professores consideram que o Apoio Pedagógico *sempre* ajuda os alunos a superarem as suas dificuldades escolares, mas os alunos assinalam *muitas vezes*.

Na opinião dos professores, as visitas de estudo também contribuem *sempre* para melhorar as aprendizagens, enquanto a oficina da matemática e a biblioteca escolar o fazem *muitas vezes*. Neste âmbito, apenas não coincidem as ideias relativas às visitas de estudo: os alunos consideraram que *muitas vezes* concorrem para apurar a aprendizagem.

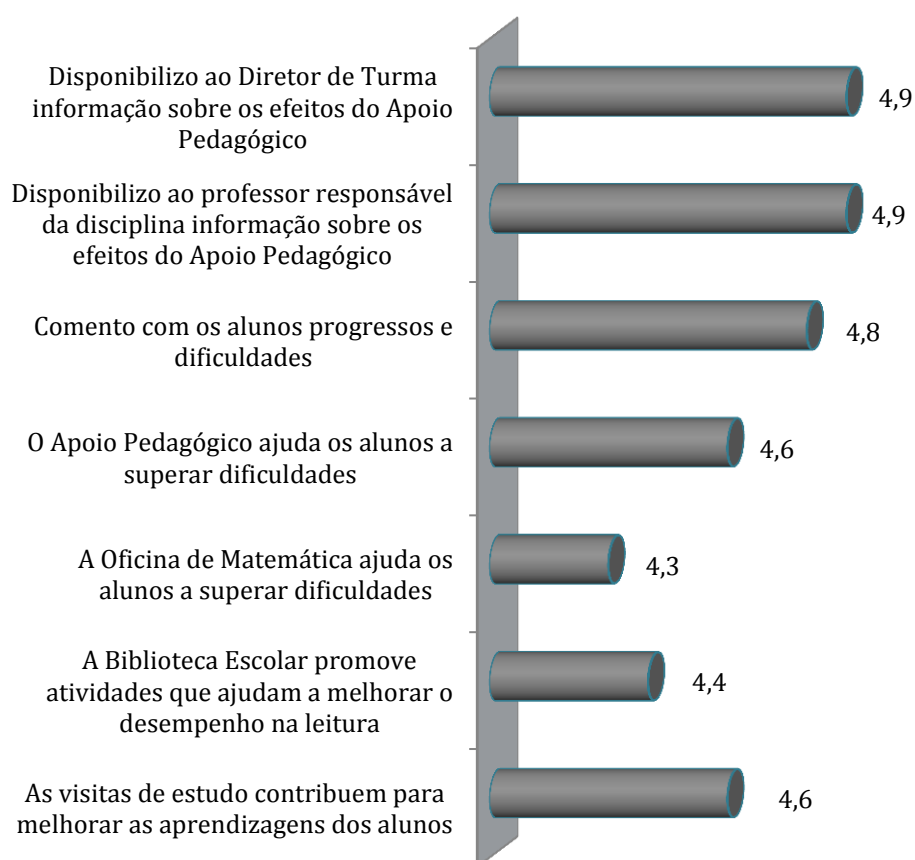


Gráfico 12. Opinião dos professores acerca da *regulação* e da *eficácia* do AP

Questionários aos Encarregados de Educação

Finalmente, as perguntas colocadas aos pais e encarregados de educação tentaram conhecer, à semelhança do que foi averiguado junto dos alunos e dos professores, a sua opinião acerca do apoio educativo. Para além de procurar obter informação relativa à idade, sexo, habilitação literária e ano de escolaridade do seu educando, foram também colocadas questões acerca da implementação e avaliação do AP. O questionário termina com uma pergunta aberta, para que os sujeitos expressem a sua opinião acerca do apoio educativo.

Quadro 12. Estatísticas descritivas dos resultados obtidos no questionário aos Encarregados de educação sobre o AP

	M	DP	Min. – Max.	Moda
O professor titular/diretor de turma				
Envolve-me na elaboração do Plano Pedagógico	4,4	1,0	1-5	5
Solicita a minha participação na execução das medidas do plano	4,3	1,2	1-5	5
Disponibiliza-me informação sobre os efeitos do Apoio Pedagógico	4,6	0,6	3-5	5
Em casa, ajudo o meu educando				
Na organização do horário de estudo	4,3	0,8	3-5	5
Na realização de tarefas solicitadas pelos docentes	4,1	1,0	2-5	5
Na orientação do estudo das diferentes disciplinas	4,1	1,0	2-5	5
Na organização dos materiais escolares	4,3	1,0	2-5	5
Dialogando sobre as suas dificuldades e progressos	4,6	0,7	2-5	5
Ao longo do ano letivo				
Controlo a assiduidade do meu educando	4,7	0,6	3-5	5
Estimulo a pontualidade do meu educando	4,9	0,4	3-5	5
Estimulo a frequência da sala de estudo	4,3	0,9	2-5	5
Estimulo a frequência da Biblioteca Escolar	3,8	1,2	1-5	4
Verifico o cumprimento do horário de estudo do meu educando	4,4	0,9	2-5	5
Verifico a realização dos trabalhos de casa	4,4	0,7	3-5	5
Verifico semanalmente os cadernos diários	4,2	1,1	1-5	5
Verifico semanalmente a caderneta escolar	4,3	0,9	2-5	5
Estabeleço contactos regulares com o professor titular/diretor de turma	4,3	0,7	3-5	5
O apoio				
Ajuda a superar dificuldades	4,5	0,6	3-5	5
Ajuda a melhorar desempenho	4,5	0,7	3-5	5
É proporcionado pela escola quando o meu educando necessita	4,6	0,6	3-5	5
Em casa o meu educando recebe ajuda para superar as dificuldades	4,1	1,1	1-5	5
Atividades extracurriculares				
A oficina de matemática ajuda a superar dificuldades	3,5	1,2	2-5	4
A Biblioteca Escolar promove atividades que ajudam a melhorar o desempenho na leitura	4,0	1,1	1-5	4
As visitas de estudo contribuem para reforçar as aprendizagens	4,5	0,8	2-5	5
As atividades extracurriculares ajudam a melhorar o desempenho	4,3	0,7	3-5	4

No âmbito dos critérios *articulação, acompanhamento e envolvimento*, os pais e encarregados de educação, ao apreciarem a sua própria participação na elaboração do plano de AP, opinam que o diretor de turma os envolve e os solicita *muitas vezes* para a sua execução ao mesmo tempo que lhes disponibiliza *sempre* informação sobre os efeitos do AP. A média dos respondentes considera que *muitas vezes*, em casa, ajudam os seus educandos na organização do horário de estudo e dos materiais escolares, na realização das tarefas solicitadas e orientam o estudo das diferentes disciplinas. Em contrapartida, *sempre* promovem o diálogo sobre as dificuldades e os progressos escolares.

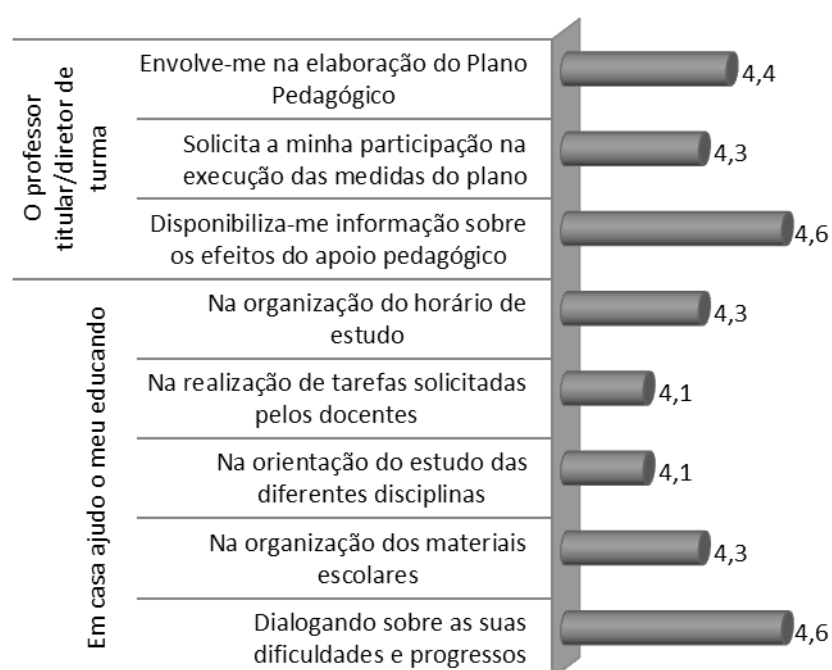


Gráfico 13. Opinião dos pais acerca do processo de *articulação, acompanhamento e envolvimento* do AP

Quanto à *regulação e eficácia* do AP, ao longo do ano letivo, *sempre* controlam a assiduidade dos alunos e estimulam a sua pontualidade. Por outro lado, *muitas vezes* motivam a frequência da sala de estudo orientado e da biblioteca escolar, verificam o cumprimento do horário de estudo, a realização dos trabalhos de casa, os cadernos diários e a caderneta escolar. O contacto regular com o professor titular de turma/diretor de turma é estabelecido *muitas vezes*.

Na sua opinião, a escola proporciona Apoio Pedagógico *sempre* que o aluno dele necessita. E, tal como os professores, também consideram que o Apoio Pedagógico *sempre* ajuda a superar as dificuldades e contribui para melhorar o desempenho dos alunos. A ajuda para ultrapassar dificuldades é *muitas vezes* partilhada pelo próprio encarregado de educação, em casa.

De acordo com a voz dos encarregados de educação, as atividades extracurriculares *muitas vezes* contribuem para a melhoria do desempenho escolar dos seus educandos, assinalando *sempre* as visitas de estudo e *muitas vezes* a oficina da matemática e a biblioteca escolar.

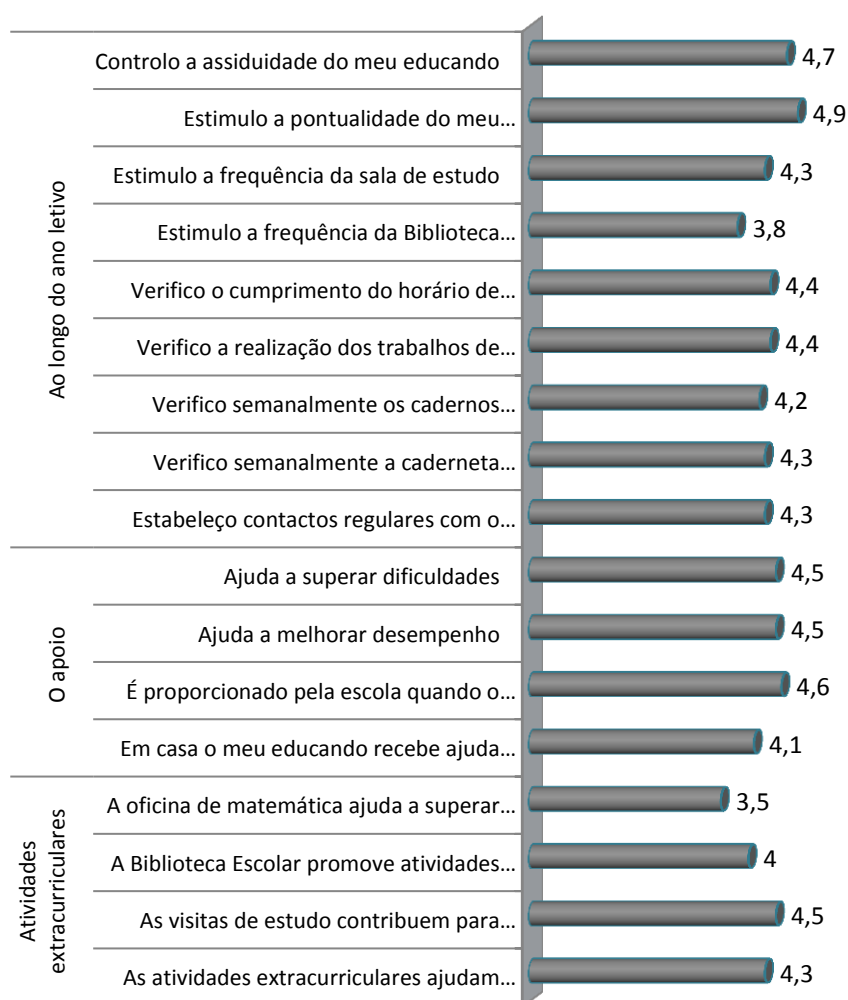


Gráfico 14. Opinião dos pais acerca da *regulação e eficácia* do AP

Em relação ao *desenvolvimento* do AP, as percepções dos professores não coincidem com as dos alunos: os primeiros consideram *sempre* estar disponíveis para esclarecer dúvidas, usar o reforço positivo e orientar para o estudo autónomo; os segundos posicionam-se na opção *muitas vezes*. Constatam-se ainda que os professores afirmam comentar *sempre* com os alunos dificuldades e progressos, o que se contrapõe à opinião dos alunos, que indicam *às vezes* para os progressos e *muitas vezes* para as dificuldades.

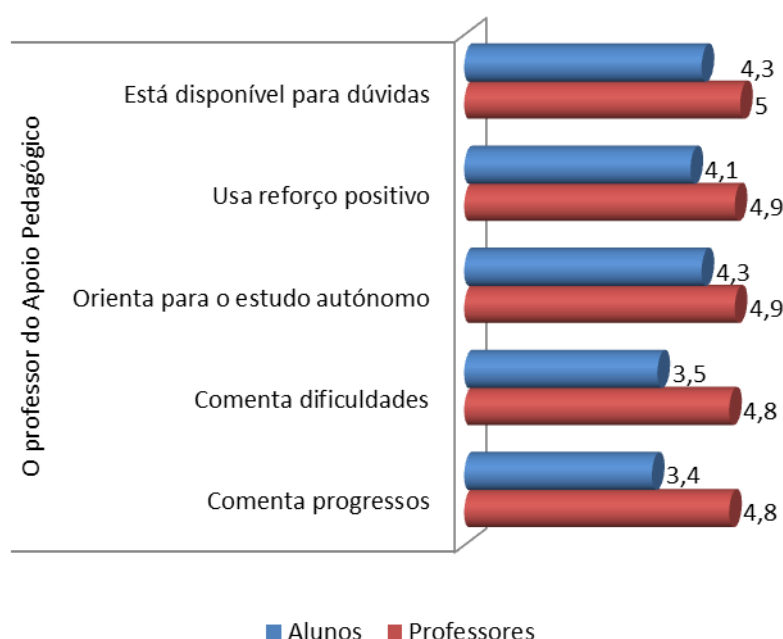


Gráfico 15. Percepções dos alunos e professores sobre o desenvolvimento do AP

Quanto aos recursos educativos, não há concordância em qualquer um dos itens: os alunos dizem que *sempre* se privilegia o manual sobre todos os outros recursos. E, se é um facto que os docentes optam pela expressão *muitas vezes* quanto à utilização do manual, a verdade é que também destacam com esta mesma expressão as fichas de trabalho e o suporte visual que, respetivamente, na opinião dos alunos são usados *às vezes* e *raramente*. Quanto à utilização do quadro, os alunos elegeram a opção *muitas vezes* que se contrapõe à opção de *às vezes* dos professores. Esta divergência é também assinalável quando se trata do uso do computador e da internet: *raramente* afirmam os alunos; *muitas vezes e às vezes*, os professores.

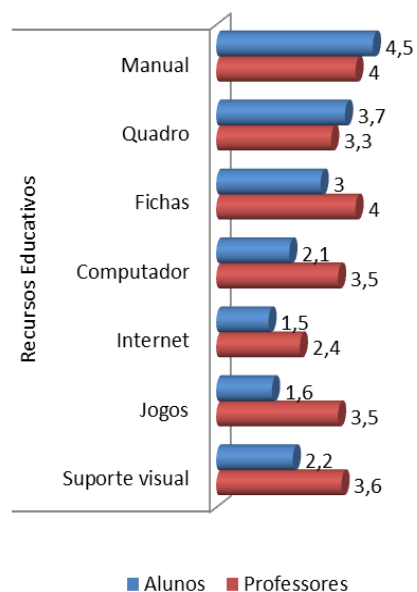


Gráfico 16. Perceções dos alunos e professores sobre os recursos educativos utilizados no AP

No que diz respeito à avaliação do AP, a escola proporciona apoio pedagógico *muitas* vezes, na opinião dos alunos, e *sempre* na dos encarregados de educação.

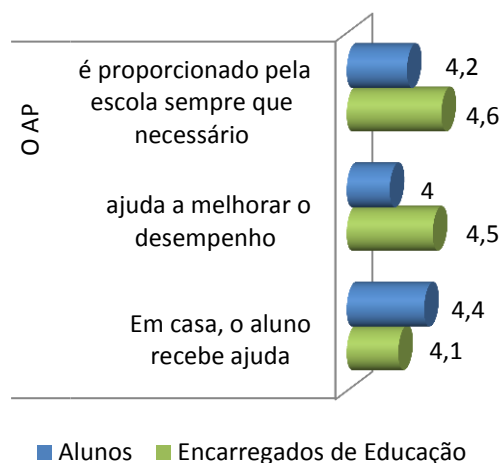


Gráfico 17. Perceções dos alunos e encarregados de educação sobre a avaliação do AP

Relativamente aos questionários aplicados, foi possível proceder à triangulação de dados no respeitante à avaliação do AP e das atividades extracurriculares, tal como pode ser observado no gráfico que se apresenta.

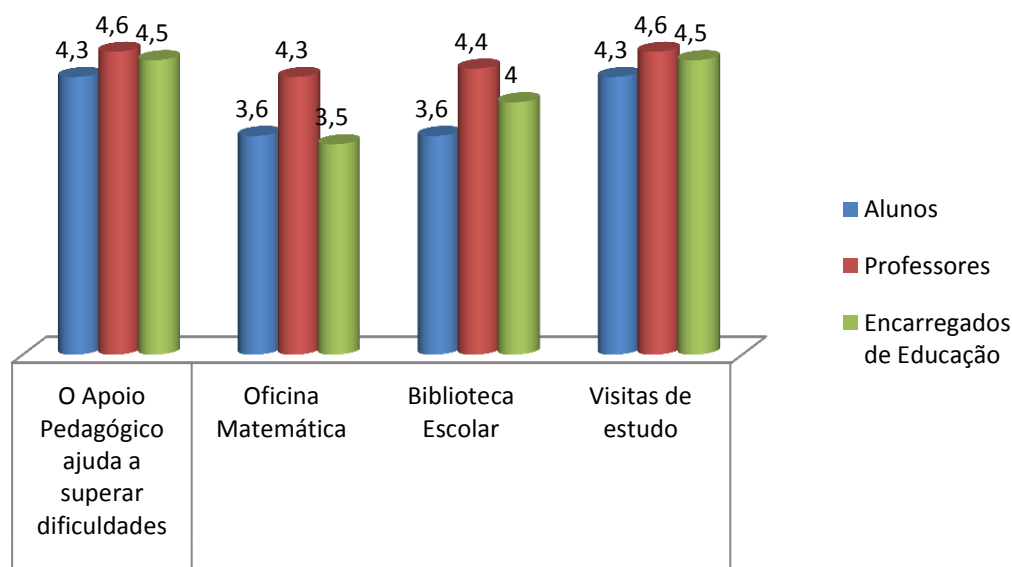


Gráfico 18. Avaliação dos atores sobre o AP e as atividades extracurriculares

Os resultados do questionário *on-line* colocado na página do Agrupamento de Escolas Coura e Minho, já depois de iniciado este relatório, confirmam a importância que a comunidade escolar atribui à ajuda do AP na superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Dados qualitativos

Para a análise das respostas à questão aberta, consideramos que o procedimento que melhor se adaptava era a técnica da análise de conteúdo. Para esta análise não foram definidas categorias à partida, essas categorias foram delineadas a partir dos discursos dos inquiridos. Procedeu-se, deste modo, a uma “categorização emergente” (Bardin, 1995, p. 119) em que “o sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação

analógica e progressiva dos elementos.” O trabalho sobre o “corpus” obtido foi, de certo modo, facilitado por ser formado por declarações muito breves e de âmbito muito específico, permitindo a sua rápida categorização.

À questão aberta colocada, *Se pudesse(s) modificar alguma coisa no Apoio Pedagógico, o que mudaria(s)?*, responderam todo os intervenientes – alunos, professores e pais e encarregados de educação.

Os alunos referiram que, durante as aulas de apoio, gostariam de usar o computador e de desenvolver jogos educativos. É de assinalar uma outra ideia que se repete ao longo dos questionários: almoçar antes do apoio. Tal como em relação ao primeiro ciclo, alguns alunos dos segundo e terceiro ciclos, bem como do ensino secundário, não mudariam qualquer aspeto do Apoio Pedagógico de que usufruem. Os respondentes do ensino secundário propuseram as seguintes alterações: existir Apoio Pedagógico a todas as disciplinas e não apenas às que são sujeitas a avaliação externa; ter mais tempo de Apoio Pedagógico; iniciar o Apoio Pedagógico a português no décimo ano; reforçar o apoio a matemática; valorizar na avaliação sumativa o trabalho desenvolvido no apoio.

Os docentes envolvidos no estudo sugeriram a existência de um espaço adequado para implementar o Apoio Pedagógico. Opinião partilhada pelos alunos que, tal como assinalado anteriormente, se pronunciaram no sentido de serem alterados os espaços onde decorre o Apoio Pedagógico. Outra opinião diz respeito ao aumento do tempo de apoio e à mudança do horário durante o qual aquele ocorre. Estas duas sugestões acompanham o pensamento dos alunos que gostariam de ver reforçado o tempo concedido ao apoio e de almoçar antes do Apoio Pedagógico.

Maioritariamente, os pais e encarregados de educação inquiridos não responderam à questão aberta. De entre os que responderam, uns não modificariam nada no Apoio Pedagógico que é oferecido aos seus educandos enquanto outros sugerem *mais tempo para as aulas de apoio*.

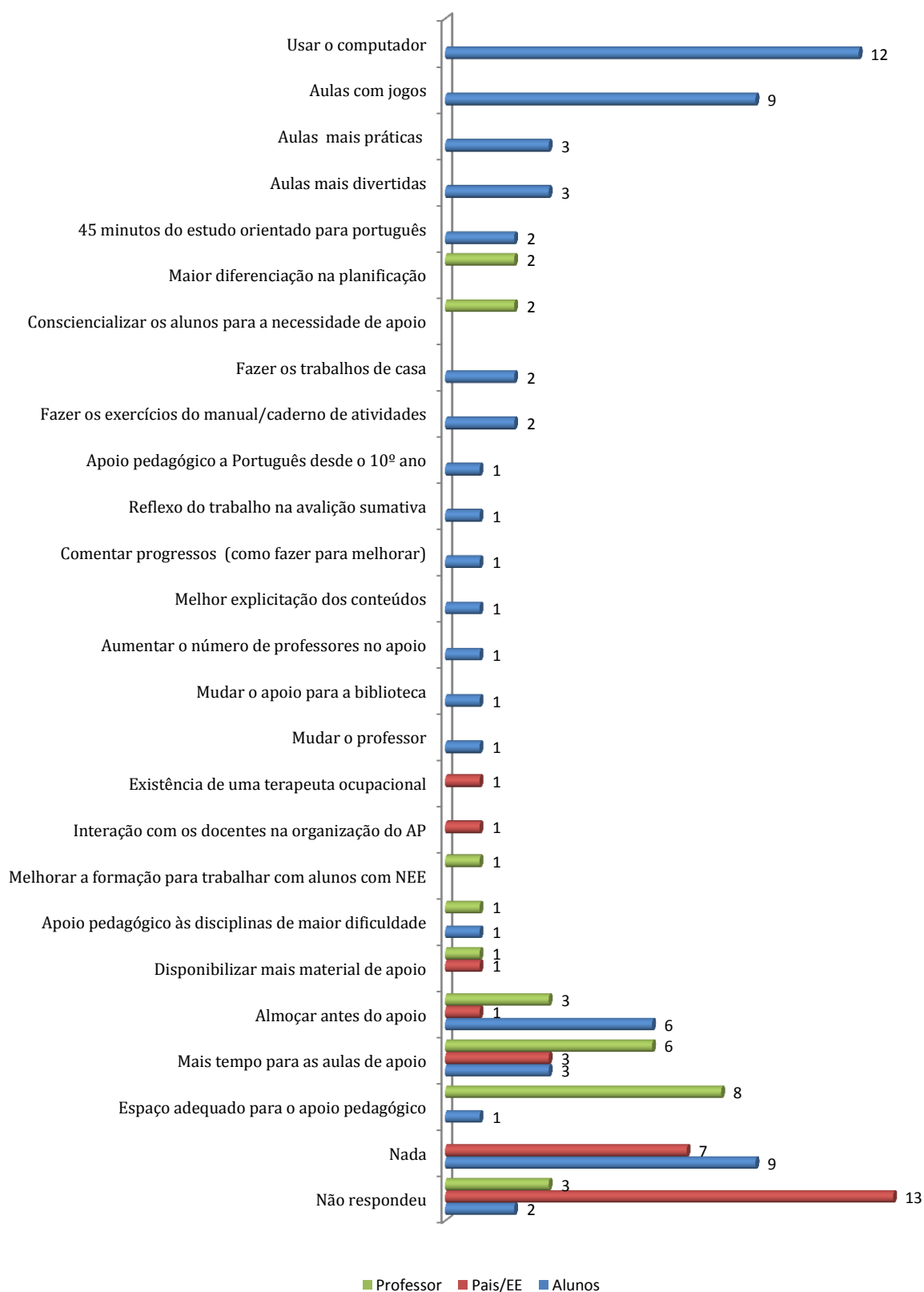


Gráfico 19. Sugestões dos atores sobre alterações a introduzir no AP

5. CONCLUSÃO

O problema da avaliação de escola merece que não nos contentemos em aplicar os dispositivos uniformes. Na perspectiva de um paradigma dialéctico da avaliação, parece que a significação mais próxima das preocupações dos diferentes atores (institucionais e locais) não pode ser investigada a não ser na exploração das contribuições em presença, numa produção colectiva de sentido.

Figari (2008)

Feito o estudo sobre a avaliação da Subárea 3.1. *Escola como lugar de aprendizagem dos alunos*, da Área 3. *DESENVOLVIMENTO CURRICULAR*, que visa proporcionar uma melhor compreensão da realidade do Agrupamento de Escolas Coura e Minho na implementação do **Apoio Pedagógico**, torna-se agora importante promover a reflexão e a discussão dos dados contidos neste documento no seio da nossa comunidade educativa.

Sem querer antecipar conclusões, a EquipAR sugere a reflexão e a discussão por parte do conselho pedagógico e dos departamentos curriculares (e, eventualmente, de outras estruturas e serviços) sobre os dados contidos neste relatório, e o apontar de caminhos, num processo sempre contínuo de crescimento e melhoria do desempenho do Agrupamento de Escolas Coura e Minho, uma vez que acreditámos que a prossecução do objetivo de melhoria contínua do processo de ensino aprendizagem e da qualidade do desempenho do nosso Agrupamento deverá ser transversal aos diversos atores envolvidos no processo.

Este relatório é assim apenas um ponto de partida para o debate em comunidade.

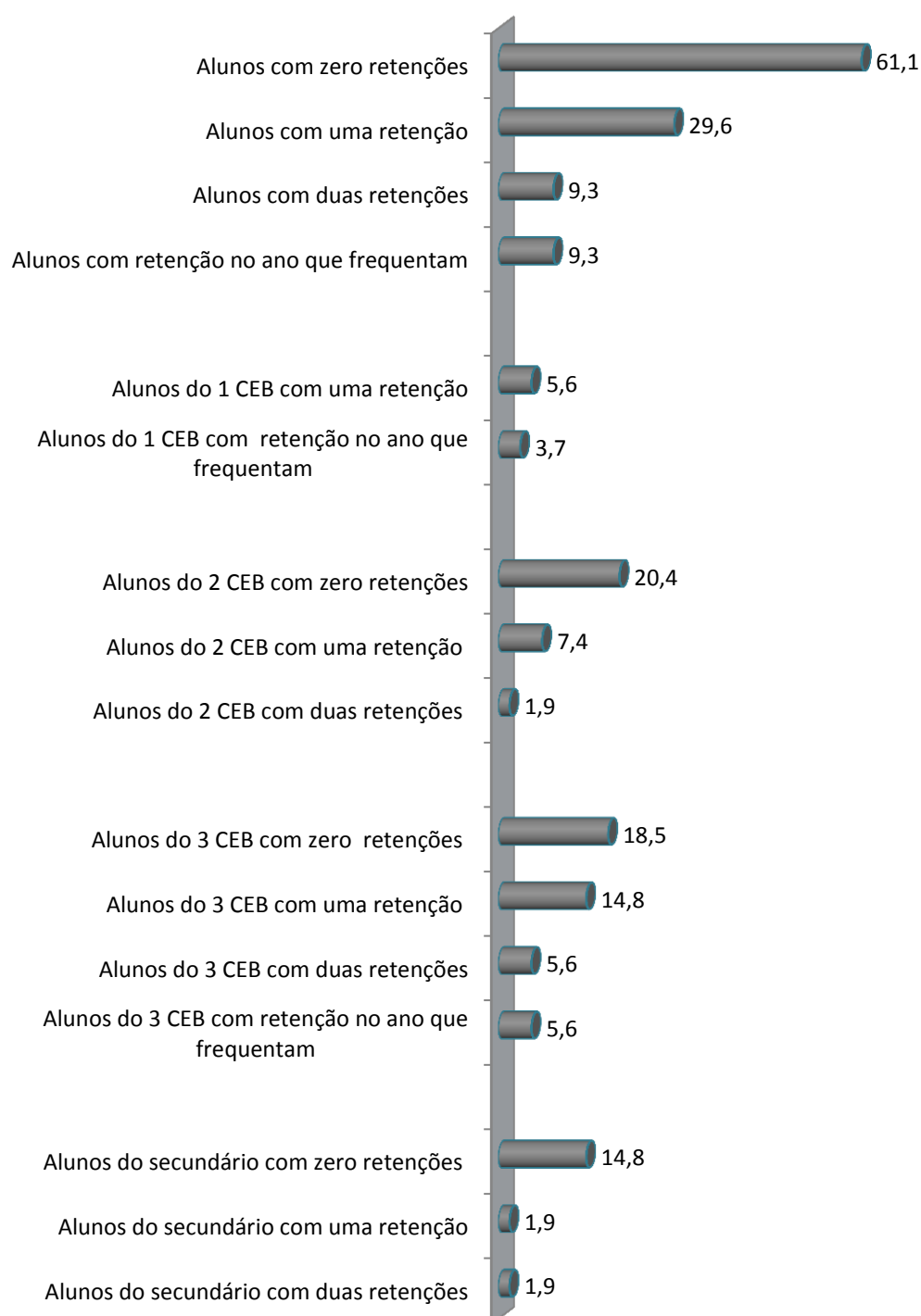
18 de maio de 2012

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

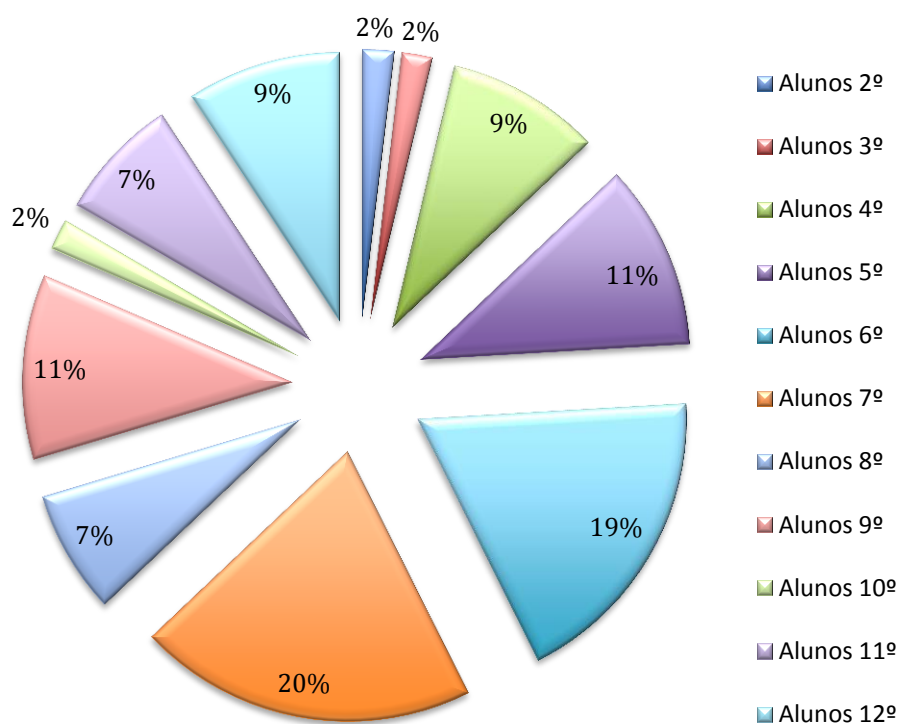
- Alves, M. & Correia, S. (2006). Auto-avaliação de escola: Um meio de inovação e aprendizagem. *Revista Investigar em Educação*, 5.Porto:SPCE, p.149-189.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Figari, G. (2008). A avaliação de escola: questões, tendências e modelos. In M. P. Alves & E. A. Machado (org.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Lessard-Hebert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morgado, J. (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.

7. ANEXOS

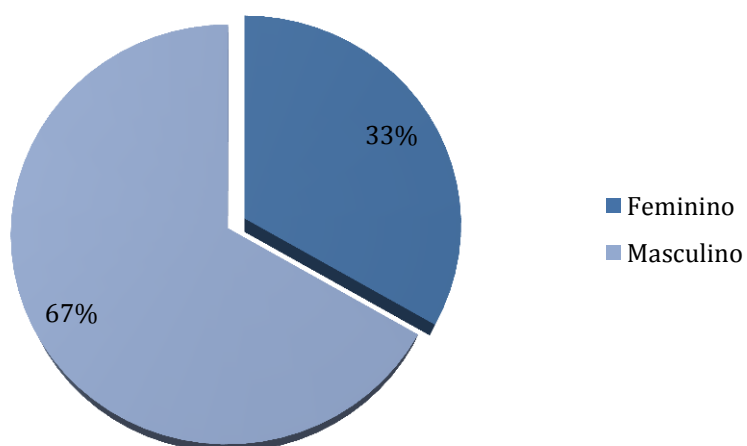
Anexo A – Retenções dos alunos, em percentagem, por nível de ensino



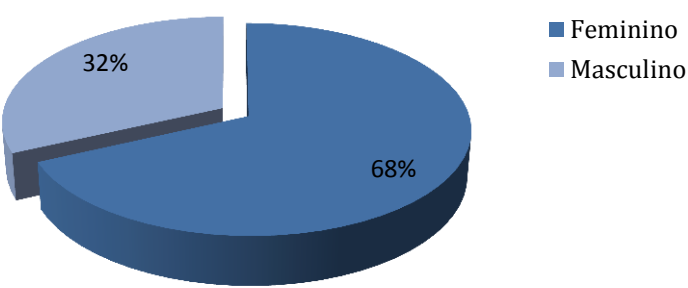
Anexo B – Distribuição dos alunos por ano de escolaridade



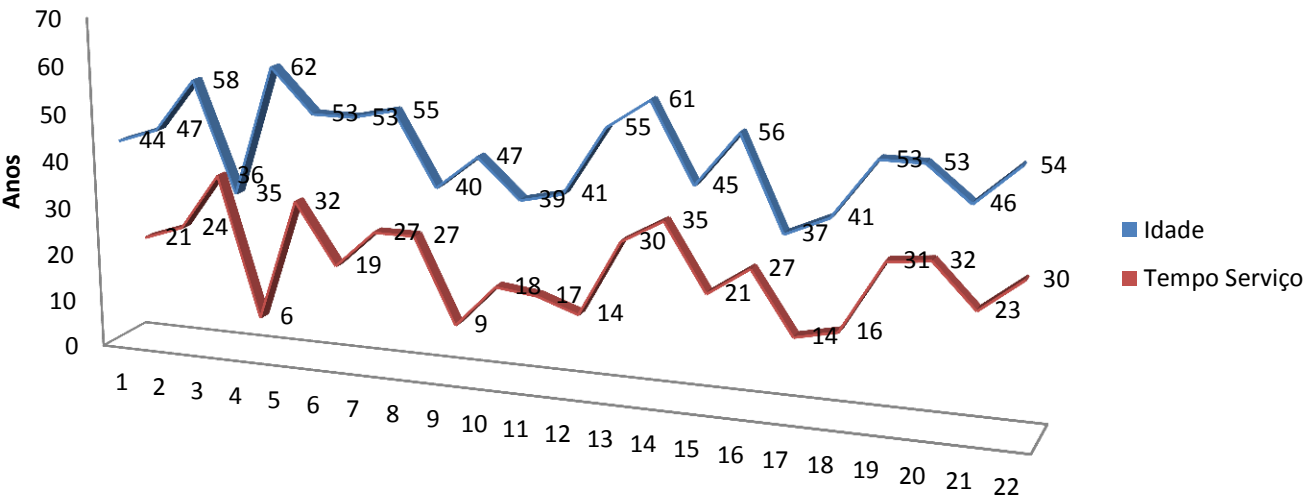
Anexo C – Distribuição dos alunos por género



Anexo D – Distribuição dos docentes por género



Anexo E – Distribuição dos docentes por idade e tempo de serviços



**Anexo F - Estatísticas descritivas dos resultados obtidos no questionário sobre o AP aos
alunos por nível de ensino**

		M	DP	Min. – Max.	Moda
1º Ciclo (n = 7)	O professor do Apoio Educativo				
	Estimula a participação	4,4	1,0	3-5	5
	Esclarece dúvidas	5,0	0,0	5-5	5
	Encoraja o trabalho/empenho	4,9	0,4	4-5	5
	Está disponível para dúvidas	5,0	0,0	5-5	5
	Usa reforço positivo	4,9	0,4	4-5	5
	Orienta para o estudo autónomo	5,0	0,0	5-5	5
	Na aula de Apoio Educativo, o aluno				
	Executa as tarefas	3,0	0,0	3-3	3
	Coloca questões	3,0	0,0	3-3	3
2º Ciclo (n = 16)	Empenha-se	3,0	0,0	3-3	3
	É autónomo	3,0	0,0	3-3	3
	O professor do Apoio Pedagógico				
	Estimula a participação	3,9	1,1	2-5	5
	Esclarece dúvidas	4,3	0,9	3-5	5
	Encoraja o trabalho/empenho	4,1	1,2	1-5	5
	Está disponível para dúvidas	3,9	1,2	2-5	5
	Usa reforço positivo	4,2	1,1	1-5	5
	Orienta para o estudo autónomo	4,1	1,0	2-5	5
	Na aula de Apoio Pedagógico, o aluno				
3º Ciclo (n = 21)	Executa as tarefas	4,6	0,8	3-5	5
	Coloca questões	3,8	1,0	2-5	4
	Empenha-se	3,8	1,1	2-5	5
	É autónomo	3,1	1,1	1-5	3
	O professor do Apoio Pedagógico				
	Estimula a participação	3,8	0,7	3-5	4
	Esclarece dúvidas	4,0	0,7	3-5	4
	Encoraja o trabalho/empenho	4,1	0,8	3-5	5
	Está disponível para dúvidas	4,3	0,8	3-5	5
	Usa reforço positivo	3,8	0,9	2-5	4
	Orienta para o estudo autónomo	4,1	0,9	2-5	4
	Na aula de Apoio Pedagógico, o aluno				
	Executa as tarefas	4,4	0,7	3-5	5
	Coloca questões	3,6	1,1	1-3	3

	Empenha-se	3,8	0,7	3-5	4
	É autónomo	3,5	0,7	2-5	4
	O professor do Apoio Pedagógico				
	Estimula a participação	4,1	0,7	3-5	4
	Esclarece dúvidas	4,6	0,8	3-5	5
	Encoraja o trabalho/empenho	4,3	0,8	3-5	5
	Está disponível para dúvidas	4,6	0,7	3-5	5
Secundário (n = 10)	Usa reforço positivo	4,3	0,7	3-5	5
	Orienta para o estudo autónomo	4,3	0,8	3-5	5
	Na aula de Apoio Pedagógico, o aluno				
	Executa as tarefas	4,0	0,8	3-5	4
	Coloca questões	3,4	0,5	3-4	3
	Empenha-se	4,3	0,5	4-5	4
	É autónomo	3,5	0,7	3-5	3

**Anexo F - Estatísticas descritivas dos resultados obtidos no questionário sobre o AP aos
alunos por nível de ensino (continuação)**

		M	DP	Min. – Max.	Moda
1º Ciclo <i>(n = 7)</i>	Modalidades de trabalho				
	Trabalho de grupo	4,0	0,0	4-4	4
	Trabalho pares	4,1	0,4	4-5	4
	Trabalho individual	4,3	0,5	4-5	4
	Recursos Educativos				
	Manual	2,8	0,8	2-4	2
	Quadro	3,3	0,7	2-4	3
	Fichas	3,4	0,9	2-4	4
	Computador	2,9	0,9	2-5	3
	Internet	3,0	0,8	2-3	3
	Jogos	3,7	0,8	2-4	4
	Suporte visual	4,0	0,8	3-5	4
2º Ciclo <i>(n = 16)</i>	Modalidades de trabalho				
	Trabalho de grupo	2,5	1,3	1-4	3
	Trabalho pares	2,8	1,2	1-4	3
	Trabalho individual	4,6	1,0	2-5	5
	Recursos Educativos				
	Manual	4,4	0,3	4-5	5
	Quadro	3,1	1,7	1-5	5
	Fichas	2,3	1,4	1-5	1
	Computador	1,7	1,1	1-4	1
	Internet	1,4	0,7	1-3	1
	Jogos	1,4	0,9	1-4	1
	Suporte visual	1,5	0,9	1-4	1
3º Ciclo <i>(n = 21)</i>	Modalidades de trabalho				
	Trabalho de grupo	1,5	0,9	1-4	1
	Trabalho pares	2,8	1,4	1-5	4
	Trabalho individual	4,1	0,7	3-5	4
	Recursos Educativos				
	Manual	4,8	0,5	3-5	5
	Quadro	3,6	1,7	1-5	5
	Fichas	2,8	1,4	1-5	3

	Computador	1,4	1,0	1-4	1
	Internet	1,2	0,6	1-3	1
	Jogos	1,3	0,0	1-3	1
	Suporte visual	1,7	1,2	1-5	1

Modalidades de trabalho

	Trabalho de grupo	2,7	0,6	1-3	2
	Trabalho pares	3,5	0,5	3-4	3
	Trabalho individual	3,7	0,7	3-4	4

Recursos Educativos

Secundário (n = 10)	Manual	4,5	1,0	2-5	5
	Quadro	4,1	1,0	2-5	5
	Fichas	3,9	0,6	3-5	4
	Computador	2,7	0,9	2-4	2
	Internet	1,5	0,5	1-2	2
	Jogos	1,6	0,5	1-2	2
	Suporte visual	3,1	1,2	1-5	3

Anexo F - Estatísticas descritivas dos resultados obtidos no questionário sobre o AP aos alunos por nível de ensino (continuação)

		M	DP	Min. – Max.	Moda
O professor do Apoio Educativo					
	Comenta dificuldades	3,3	0,5	3-4	3
	Comenta progressos	4,7	0,5	4-5	5
O Apoio Educativo					
1º Ciclo (n = 7)	Ajuda a superar dificuldades	4,4	0,5	4-5	4
	Ajuda a melhorar o desempenho	4,9	0,4	4-5	5
	É útil	5,0	0,0	5-5	5
	É proporcionado pela escola	3,8	0,4	3-4	4
No Apoio Educativo, o aluno					
	Procede à autoavaliação	4,0	0,6	3-5	4

As atividades extracurriculares melhoram o desempenho					
	Biblioteca Escolar	3,9	0,4	3-4	4
	Visitas de estudo	4,8	0,4	4-5	5
Em casa, o aluno					
	Recebe ajuda	3,9	1,1	2-5	4
O professor do Apoio Pedagógico					
	Comenta dificuldades	3,5	1,0	1-5	4
	Comenta progressos	3,5	1,3	1-5	4
O Apoio Pedagógico					
	Ajuda a superar dificuldades	4,4	0,8	3-5	5
	Ajuda a melhorar o desempenho	3,9	1,4	1-5	5
	É útil	4,9	0,3	4-5	5
2º Ciclo	É proporcionado pela escola	4,4	0,8	3-5	5
(n = 16)	No Apoio Pedagógico, o aluno				
	Procede à autoavaliação	2,8	1,5	1-5	2
As atividades extracurriculares melhoram o desempenho					
	Oficina Matemática	3,8	1,0	3-5	3
	Biblioteca Escolar	4,0	0,9	3-5	5
	Visitas de estudo	4,3	0,7	3-5	4
Em casa, o aluno					
	Recebe ajuda	4,6	1,0	1-5	5
O professor do Apoio Pedagógico					
3º Ciclo	Comenta dificuldades	3,7	1,0	2-5	3
(n = 21)	Comenta progressos	2,9	1,3	1-5	3
O Apoio Pedagógico					

Ajuda a superar dificuldades	4,0	0,9	2-5	4
Ajuda a melhorar o desempenho	3,7	1,2	1-5	4
É útil	4,2	0,8	3-5	5
É proporcionado pela escola	4,1	1,1	1-5	5
No Apoio Pedagógico, o aluno				
Procede à autoavaliação	2,1	1,6	1-5	1
As atividades extracurriculares melhoram o desempenho				
Oficina Matemática	3,0	1,2	1-5	3
Biblioteca Escolar	3,6	1,0	2-5	4
Visitas de estudo	4,3	0,9	2-5	5
Em casa, o aluno				
Recebe ajuda	4,6	0,8	3-5	5

Anexo F - Estatísticas descritivas dos resultados obtidos no questionário sobre o AP aos alunos por nível de ensino (continuação)

		M	DP	Min. – Max.	Moda
Secundário (n = 10)	O professor do Apoio Pedagógico				
	Comenta dificuldades	3,4	1,1	1-5	4
	Comenta progressos	3,4	0,8	2-4	4
	O Apoio Pedagógico				
	Ajuda a superar dificuldades	4,5	0,7	3-5	5
	Ajuda a melhorar o desempenho	3,9	1,0	3-5	3
	É útil	4,7	0,5	4-5	5
	É proporcionado pela escola	4,5	0,7	3-5	5
	No Apoio Pedagógico, o aluno				
	Procede à autoavaliação	1,8	1,3	1-5	1
	As atividades extracurriculares melhoram o desempenho				
	Oficina Matemática	4,0	0,8	3-5	4
	Biblioteca Escolar	3,1	1,4	1-5	5
	Visitas de estudo	4,3	0,7	3-5	4
	Em casa, o aluno				
	Recebe ajuda	3,9	1,3	1-5	5